

Université Paris Ovest – Nanterre La Défense

École doctorale 139 : Connaissance Langage Modélisation

Laboratoire d'accueil : Modèles Dynamiques Corpus

MoDyCo – UMR 7114 du CNRS

Doctorat de Sciences du langage

Titre

Être étudiant chinois en France

Quelle insertion socioculturelle & universitaire ?

Version diffusée

Présenté et soutenu publiquement

par

Xiao (Lucien) YANG

Sous la direction de :

Armelle Jacquet-Andrieu

Devant le jury composé de :

Armelle Jacquet-Andrieu, Université Paris Ovest (*Directrice*)

Danh Thành Do-Hurinville, PR, Université de Franche-Comté (*Rapporteur*)

Jean Ruffier, PR, Université Lyon III (*Rapporteur*)

Jean-Jacques Wunenburger, PR émérite, Université Lyon III

Christian Duquesne, PR du privé (*invité comme expert*)

Bernard Cadet, PR émérite de psychologie

Roger Darrobers, PR de chinois, Université Paris Ovest

Nadia Belrhomari,

Dédicace



Remerciements

Cette thèse a été dirigée par Mme Armelle JACQUET, qui par ses conseils et ses critiques, a guidé les étapes de mes recherches. Je la remercie particulièrement.

Cette recherche a bénéficié aussi du soutien et de l'aide précieuse de Mr. Christian DUQUESNE, Directeur du Centre de formation – Langues du Monde et Expert en formation pour adulte. Leurs séminaires et la formation à la pédagogie GATTEGNO – « *The Silent Way* »¹ m'ont beaucoup apporté dans la compréhension des différents courants de la sociologie de l'éducation et la formation et dans l'utilisation pertinente de la méthodologie de recherche.

Je remercie également les étudiants chinois et leurs parents qui ont pris du temps sur leurs heures de loisirs et d'études pour participer aux entretiens formels et discussions libres.

Permettez que je remercie à nouveau, tant Mr. Christian DUQUESNE que Madame Armelle JACQUET qui m'ont beaucoup aidé dans la correction du français et sans qui ce travail n'aurait pu être achevé.



¹ Caleb Gattegno (1971). *Teaching foreign languages in schools : The Silent way*. New-York: Educational Solutions.

Table des matières

Dédicace.....	2
Remerciements.....	3
Table des matières.....	4
Abréviations.....	13
Préface – Connivences culturelles entre la Chine et la France	15
Introduction générale	19
PARTIE 1 – Aspects sociaux : culture et histoire.....	27
Chapitre 1 – Société chinoise de 1949 : Changements sociaux et population chinoise après la révolution.....	28
1. Introduction.....	28
2. S’arranger avec une révolution venue d’en haut.....	29
3. Réforme agraire, collectivisation rurale et paysannerie.....	30
4. Société urbaine en transition.....	35
4.1. Les grands capitalistes.....	35
4.2. La classe ouvrière.....	38
4.3. Classes moyennes.....	42
5. Crises de 1956-1957 et la consolidation sociale	44
Chapitre 2 : La Chine après Deng Xiaoping.....	56
Développement économique et accomplissement nationaliste.....	56
1. Introduction.....	56
2. Nationalisme et Economie Socialiste de Marché.....	58
3. Nationalisme et Croissance Excentrée.....	60
4. Nationalisme et Triomphe des Intérêts Communautaires	64
Chapitre 3 : Identité culturelle et nationale en Chine, du XIX^e siècle à aujourd’hui	67

1. Introduction.....	67
2. Identité culturelle et nationale.....	67
3. À la recherche d'une identité culturelle.....	70
4. Recherche d'une réponse à la menace occidentale a traversé cinq périodes.....	71
4.1. Première période (Du milieu du XIX ^e siècle à 1895).....	71
4.2. Deuxième période (1895-1911).....	72
4.3. Troisième période (de 1911 à 1949).....	73
4.4. Quatrième période.....	78
4.5. Cinquième période.....	78
5. Retour de la pensée occidentale.....	79
6. Identité nationale.....	80
6.1. Premier mouvement nationaliste.....	81
6.2. Second mouvement nationaliste.....	81
6.3. Nationalisme du Kuomintang.....	82
6.4. Nationalisme après 1989.....	83
6.5. Nationalisme populaire.....	84
7. Perspectives d'un nationalisme nouveau.....	85
8. En synthèse.....	86
Chapitre 4 : Que pensent les Chinois des Européens ?	88
1. Introduction.....	88
2. Dimension culturelle.....	89
2.1. Grandeur de la culture chinoise et image raciste.....	89
2.2. À propos d'un racisme de principe.....	92
3. Dimension historico-politique.....	93
4. Éternelle culpabilité ?.....	97
5. Que reste-t-il aujourd'hui de cet héritage psychologique ?.....	99
6. Confiance en soi, intérêt pour l'Europe, transferts de technologies.....	105
Conclusion brève	109
PARTIE 2 – Aspects éducatifs : Système d'éducation en Chine et en France.....	111
1. Introduction.....	112
Chapitre 1 – Éducation traditionnelle en Chine : Moralisée et Politisée	113
1. Introduction.....	113
2. Des moyens originaux.....	115
3. Sélectionner et unifier le contenu et l'enseignement.....	115
4. Systématiser la formation par la création du concours.....	117

5. Valoriser la vertu en même temps par les prix	119
6. En synthèse	121
Chapitre 2 – Conception des Universités classiques chinoises et leurs sens moderne.....	122
1. Introduction.....	122
2. Loi de la <i>Grande Étude</i> (大学)	123
Chapitre 3 – Système des diplômes en Chine : évolution et Conséquences	133
1. Introduction.....	133
2. Premier Changement : rétablissement d'un Système de Diplômes	133
3. Second Changement : Instauration de Diplômes Professionnels.....	137
4. Diplômes Professionnels.....	140
5. À l'origine des mutations : la réforme économique et la diversification des activités professionnelles.....	143
6. En synthèse	145
Chapitre 4 – Enseignement supérieur actuel en Chine	146
1. Introduction.....	146
2. Organisation de l'enseignement supérieur	146
2.1. Genèse et réforme de l'enseignement supérieur moderne en Chine et naissance de l'université chinoise contemporaine.....	146
2.2. Réformes en cours : structure, gouvernance, financements.....	149
2.3. Outils de gestion et d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur.....	157
3. Instances d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur.....	157
3.1. Procédure d'habilitation	157
3.2. Conduite et suivi de l'évaluation	157
3.3. Mécanismes de l'évaluation.....	158
4. Organisation des études et enseignements dispensés.....	159
4.1. Concours d'entrée à l'université : le Gaokao	159
4.2. Formations initiales : trois cycles	161
5. Principaux atouts du système d'enseignement supérieur	162
6. En synthèse	163
Chapitre 5 – Institutions universitaires françaises.....	164
1. Introduction.....	164
2. Première Partie.....	164

2.1. Service Public de l'Enseignement en France, sa Structuration et ses diverses instances au niveau national et académique	164
2.2. Niveau national : Organisation du service public de l'éducation, ses ministres et l'organisation centrale.....	165
3. Deuxième partie : Enseignement supérieur.....	177
3.1. Introduction.....	177
3.2. Historique de l'Enseignement supérieur : de sa création au XX ^e siècle	177
3.2.1. XII ^e siècle : Création des premières universités, la Sorbonne à Paris et Montpellier	177
3.2.2. Révolution française : décret de la convention du 15/09/1793	178
4. Exemple du fonctionnement d'un EPCSCP : l'UCBL.....	190
Cette université comporte quatre composantes essentielles : a) la Direction et Gouvernance, b) Les Conseils et commissions et c) Les composantes et services.....	190
3.3. Composantes et services.....	196
3.3.2. Services administratifs et techniques.....	197
4. En synthèse	199
Conclusion brève	200
PARTIE 3 – Étudiants chinois en France : Difficultés	202
Introduction	203
Chapitre 1 – Enfant unique et ses parents : Enfant unique en Chine.....	204
1. Introduction.....	204
2. Rôle des parents dans la famille.....	206
2.1. Rôle du père en Chine ?	207
3. Types de parents	208
3.1. Parent absent	209
3.2. Parent débonnaire	209
3.3. Parent entraîneur.....	209
3.4. Parent autoritaire.....	210
3.5 Parent abusif.....	210
4. Individualité de l'enfant unique et son éducation	211
5. Méthode d'éducation scientifique pour l'enfant unique	213
5.1. Renforcer la communication et le contact entre les enfants.....	213
5.2. Savoir lier et harmoniser sévérité et amour profond	214
5.3. S'en tenir à une éducation cohérente entre les membres de la famille.....	214
6. Communication mutuelle.....	214
6.1. Objet de toutes les attentions	215
6.2. Objet de toutes les attentes de ses parents.....	215
7. En synthèse	217
Chapitre 2.....	218
Accueil des étudiants étrangers en France	218
1. Introduction.....	218
2. Accueil des étudiants étrangers aspects administratifs	219

2.1. Chaîne d'interventions.....	219
2.2. Chaîne d'accueil.....	220
3. En amont de la formation.....	220
3.1. Gestion des pré-inscriptions	221
3.2. Clarification du partage des responsabilités entre les postes et les établissements d'enseignement supérieur	221
3.3. Prise en charge des missions de promotion et d'information.....	221
3.4. Prise en charge des missions d'orientation et de recrutement des candidats.....	222
4. Au cours de la formation.....	222
4.1. Étudiants en mobilité individuelle et étudiants en mobilité institutionnelle.....	223
4.2. Accueil et intégration pédagogique des étudiants.....	224
4.3. Environnement général de la formation.....	225
5. En aval de la formation	226
5.1. Accès à l'emploi en France après l'obtention d'un diplôme	226
5.2. Question de l'aide au retour dans le pays d'origine.....	227
5.4. Suivi de ces étudiants après leur retour dans le pays d'origine	227
6. En synthèse	229
 Chapitre 3 – Situation générale des étudiants chinois : Parmi les étudiants étrangers en France.....	
231	
1. Introduction.....	231
2. Les dessous du système	233
2.1. Sélection laxiste en Chine	233
2.2. Dérives multiples en France.....	234
2.3. Enjeu de la transparence.....	235
3. Qui sont les étudiants étrangers et les étudiants chinois ?	235
3.1. Zone francophone en Afrique	235
3.2. Étudiants issus de la communauté européenne.....	235
3.3. Étudiants étrangers issus des pays « non-habituels »	235
4. Pourquoi choisir la France comme pays d'études ?.....	236
4.1. Acteurs institutionnels entre la France et la Chine	237
5. Contexte social de la France et sa relation avec la Chine	239
5.1. Régime national de la France.....	239
5.2. Valeur du diplôme.....	239
6. Acteurs individuels parmi les quatre catégories d'étudiants.....	240
6.1. Motivations et raisons personnelles de choisir la France.....	240
6.2. Première catégorie : étudiants bacheliers.....	240
6.3. Deuxième catégorie : étudiants ayant commencé leurs études en Chine	241
6.4. Troisième catégorie d'étudiants : jeunes diplômés	241
6.5. Quatrième catégorie : étudiants salariés.....	242
6.6. Comment sont-ils venus en France ?	242
7. De ÉduFrance et CELA à Campus France	242
7.1. EduFrance.....	242
7.2. CELA et TEF	243
7.3. Création de CampusFrance.....	244

8. Alliance française en Chine	245
8.1. Contournement des écueils politiques	246
8.2. « Diplomatie » indispensable dans les relations réciproques entre Chine et France	248
8.3. Adaptation aux lois du marché.....	250
8.4. « Fièvre » des jeunes chinois pour vivre et étudier à l'étranger.....	251
8.5. Stratégies de développement de l'Alliance française (AF)	252
9. Rôle de l'agence intermédiaire éducative en Chine.....	255
9.1. Offrir des conseils professionnels et lever certaines difficultés.....	255
9.2. Offres de formations dans les grandes écoles et les universités.....	255
9.3. Rédiger le bilan éducatif personnel	256
9.4. Équilibre du marché international de l'éducation.....	256
10. En Synthèse	256
Chapitre 4 – Pour comprendre les difficultés des étudiants chinois	257
1. Introduction.....	257
2. Situation réelle des étudiants des étudiants chinois en France	257
2.1. Projet d'étude et le projet professionnel	257
2.2. Situation A : le milieu universitaire.....	258
2.3. Situation B : milieu social diversifié.....	259
3. Rapport aux valeurs	260
3.1. Valeur personnelle et culturelle	260
4. Concept de Valeur.....	264
4.1. Caractéristiques des valeurs	265
4.2. Idée des valeurs	266
4.3. L'argent.....	267
4.4. Le pouvoir.....	272
5. Langage et langues pour l'étudiant chinois	274
5.1. Brefs rappels.....	274
5.2. Rapport aux savoirs	276
6. Vie quotidienne dans les organisations universitaires	278
6.1. Apprendre à réussir	278
6.2. Rôle des camarades de l'université.....	279
7. En Synthèse.....	281
Chapitre 5 – Des difficultés des étudiants chinois en France.....	282
Parcours et Adaptation	282
1. Introduction.....	282
2. Comment s'adapter à l'université française ?.....	282
3. Difficultés universitaires des étudiants chinois.....	284
3.1. Échec scolaire et éloignement familial	284
3.2. Facteurs universitaires et socioculturels.....	285
4. Intérêt intellectuel pour la discipline : motivation et désir	287
4.1. Facteurs institutionnels : problème d'information.....	287

4.2. Facteurs externes : problème du soi.....	287
5. Conditions de vie des étudiants chinois en France	289
5.1. Question du financement des études	289
5.2. Vivre une expérience à l'étranger	290
5.3. Vivre entre deux cultures	290
5.4. Adaptation psychologique et culturelle	292
5.5. Distance culturelle et problème d'adaptation	293
5.6 Aspects positifs de l'acculturation	294
6. Question du retour en Chine	296
6.1. Phénomène du « double cerveau »	296
6.2. Problème de la réadaptation culturelle.....	297
7. En Synthèse.....	297
Chapitre 6 – Éducation, Formation et identité sociale	298
1. Introduction.....	298
2. Définition de l'éducation	298
3. Éducation	299
4. Enseignement.....	300
5. Formation : définition	301
5.1. Aspects de la formation universitaires.....	302
5.2. Besoin de formation.....	303
5.3. Signification de la formation	304
5.3.1 Signification de la formation pour une organisation.....	304
5.3.2. Signification de la formation pour l'individu	304
6. Développement de l'autonomisation et l'autoformation	306
6.1. Autonomisation.....	306
6.2. Autoformation	311
7. Changement de pédagogie	315
7.1. Le sens du « Changement »	315
7.2. Changement : une question de temps	316
7.3. Changement : une question d'espace	316
7.4. Changement : une question de représentation et d'idéologie.....	316
8. Changement pour les nouveaux arrivants	317
8.1. Changement des habitudes.....	317
8.2. Parler fort et de façon confuse	318
8.3. Transformer sa chambre un club.....	318
8.4. Tirer de menus avantages	319
8.5. Besoin de la communication et de l'aide de la psychologie.....	319
8.6. Savoir à qui l'on s'adresse	320
8.7. Savoir ce que l'on peut dire ou ne pas dire	320
8.8. Savoir évaluer sa propre communication	321
9. En synthèse	322
Conclusion brève	323

PARTIE 4 – Professionnalisation : Enseignants du français langue étrangère (FLE)	325
Chapitre 1 : Professionnalisation	326
1. Introduction.....	326
2. Formation : une fonction complexe	327
3. Professionnalisation	328
3.1. Qu'est-ce que le concept de professionnalisation ?.....	329
3.2. Qu'est-ce que l'application à la formation des enseignants ?	329
3.3. Ambiguïté de la notion de professionnalisation.....	330
4. Notion de métier et définition de la profession.....	331
5. Identité professionnelle	332
5.1. Information et Connaissance	332
5.2. Expérience	338
5.3. Compétence	340
5.4. Opératoire et Finalisé.....	342
6. Savoir	348
6.1. Savoir théorique	349
6.2. Savoir Pratique.....	350
7. En synthèse	355
CHAPITRE 2 : Formation des enseignants	356
1. Présentation.....	356
2. Formation pour des enseignants de FLE.....	361
2.1. Savoirs pour l'enseignant de FLE.....	362
3. Trois diplômes nationaux français de la langue française	364
3.1. Demande d'Admission Préalable.....	364
3.2. Diplôme d'études en langue française (DELFF)	365
3.3. Diplôme approfondi de langue française (DALF)	365
3.4. Connaissances pour l'enseignant de FLE.....	367
3.5. Compétence pour l'enseignant de FLE	368
3.6. Communication verbale	369
3.7. Communication non verbale	370
3.8. Compétences pédagogiques en sciences de l'éducation	370
4. Processus de la formation des enseignants	371
4.1. Formation : un processus de communication et d'interaction	372
4.2. Formation : un processus du regroupement.....	372
4.3. Formation : un processus de changement et de progression.....	373
5. En synthèse	376
CHAPITRE 3 : Métier et rôle du formateur	378
1. Présentation.....	378
2. Travail du formateur	380

2.1. Différentes catégories de formateurs.....	380
2.2. Activités du formateur	380
2.3. Compétences des formateurs	381
2.4. Devenir formateur	384
3. Dix défis pour les formateurs d’enseignants.....	385
4. Utilisation de la méthode d’observation	389
4.1 Description de la formation de l’enseignant (du formateur).....	390
4.2. Contenu général.....	391
4.3. Phases de l’enseignement de Caleb Gattegno : pédagogie et didactique.....	391
5. En synthèse	392
Conclusion brève	394
Conclusion générale.....	395
Bibliographie.....	406
Ouvrages généraux	407
Ouvrages en français.....	407
Ouvrages chinois traduits en anglais	416
Références chinoises traduites en anglais	416
Références en ligne.....	417
ANNEXES	419
ANNEXE 1.....	420
Fiche d’observation	420
Fiche d’observation (avant l’observation)	420
Sujet 1 « La relation entre la classe, l’école, et l’enseignement »	420
ANNEXE 2.....	423
Grille d’observation.....	423
Grille d’observation (après l’observation).....	423
Sujet 1 « La relation entre la classe, l’école, et l’enseignement »	423
« La généralité de l’école, la classe et le temps de l’observation».....	423

Abréviations

- AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
- AMUE : Agence de mutualisation des universités et des établissements d'enseignement supérieur.
- BIATOS : (Personnels de) Bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniciens, ouvriers de service
- CA : Conseil d'administration
- CADA : Commission d'accès aux documents administratifs
- CAEN : Conseil académique de l'éducation nationale
- CAPA : Commission administrative paritaire académique
- CAPN : Commission administrative paritaire nationale
- CCEM : Comité de coordination des études médicales
- CEVU : Conseil des études et de la vie universitaire
- CHS : Comité hygiène et sécurité
- CNE : Comité national d'évaluation
- CNESER : Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- CPE : Commission paritaire d'établissement
- CPER : Contrat plan État Région
- CPU : Conférence des présidents d'université
- CS : Conseil scientifique
- CSE : Conseil supérieur de l'éducation
- CT : Collectivités territoriales
- CTP : Comité technique paritaire
- CTPA : Comité technique paritaire académique
- CTPM : Comité technique paritaire ministériel
- ECL : École centrale de Lyon
- ENISE : *École nationale supérieurs d'ingénieurs de Saint-Étienne*
- ENS : École normale supérieure
- ENVL : *École nationale vétérinaire de Lyon*
- ENSAL : *École nationale supérieure d'architecture de Lyon*
- ENSATT : École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre
- ENSSIB : École nationale supérieure des sciences de l'information et de bibliothèques
- ENTPE : École nationale des travaux publics de l'État

- EPA : Établissement public à caractère administratif
- EPCSCP : Établissements à caractère scientifique, culturel et professionnel
- EPIC : Établissement public à caractère industriel et commercial
- EPST : Établissements à caractère public scientifique et technique
- IEP : Institut d'études politiques
- INALCO : Institut national des langues et civilisations orientales
- IPL : Institut polytechnique
- IGAENR : Inspection générale de l'éducation nationale et de la recherche.
- IGB : Inspection générale des bibliothèques
- INRP : *Institut national de la recherche pédagogique*
- INSA : Institut national des sciences appliquées
- LMD : Licence, Master, Doctorat, réforme sur laquelle nous reviendrons.
- LRU : loi relative aux libertés et responsabilités des universités
- LSH : Lettres et sciences humaines
- MSE : École des mines de St-Etienne
- PRES : Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
- RTRA : Réseau thématique de recherche avancée
- RTRS : Réseau thématique de recherche et de soins
- UC : Université catholique
- UFR : Unité de formation et de recherche

Préface – Connivences culturelles entre la Chine et la France

On dit souvent que « Comparaison n'est pas raison », voulant dire par là que les vertus de la comparaison sont assez limitées, car cette dernière repose sur le point de vue particulier de l'auteur qui a vécu ses propres expériences, et qu'il n'est généralement pas juste en termes de logique. Il faut également s'interroger sur les objets poursuivis quand on utilise ce moyen rhétorique. Ainsi, on nous demande souvent, dans notre travail quotidien, quelles sont les différences que nous constatons entre français et chinois. En général, ça ne me plait guère de répondre à ce type de question, pour deux raisons principales.

Le premier est que vous êtes amenés à généraliser à partir de quelques observations personnelles à l'ensemble de la (très nombreuse) population chinoise, ce qui, même avec une population d'écart faible, nous fait atteindre un nombre nécessairement très élevé de cas particuliers.

La seconde tient aux conséquences d'une telle comparaison : quand vous commencez à montrer en quoi nous autres français (et d'une manière plus générale, occidentaux) sommes différents des Chinois, nous avons un tel arrière-plan culturel de supposée « supériorité », que j'ai toujours la crainte que la comparaison ne se termine par une évaluation visant à déterminer qui est le meilleur.

Se sortir d'un tel dilemme a été pour nous une vraie question philosophique ces dernières années, en particulier depuis que nous travaillons au service général des relations internationales à l'Université Jean Moulin Lyon 3. De fait, quand quelqu'un (étudiant ou autre) vient souvent nous voir pour nous demander notre avis sur les différences entre chinois et français, nous évitons toujours simplement de répondre directement, et nous insistons plutôt sur les similarités entre nos cultures.

Et nos expériences nous ont effectivement plutôt convaincu de l'importance de nos points communs. Et c'est un fait, nous discutons très souvent de ces points communs avec les chinois qui nous entourent, dans toutes sortes de perspectives : culturelle, linguistique, historique, gastronomique et même politique.

Une autre raison nous pousse à utiliser un tel artifice : elle tient à notre travail lui-même, et à sa raison d'être. Ne sommes-nous pas censés bâtir des ponts, améliorer la communication et la compréhension mutuelle entre nos deux peuples ? Mais peut-on vraiment le faire, quand on ne cesse d'insister sur les différences ? Ne serait-il pas plus pertinent de parler de ce qui nous est commun, de ce qui fait que nous nous comprenons mieux parce que nous réfléchissons et réagissons plus ou moins de la même manière. Quelle attitude en définitive nous rend plus proches les uns des autres ?

Nous avons remarqué beaucoup de points communs entre les cultures française et chinoise ; nous allons tenter d'en donner quelques exemples, dans un registre plutôt large.

Culturellement parlant, tout d'abord : nos deux peuples considèrent l'histoire et l'épaisseur culturelle comme des valeurs très importantes. Nous en déduisons tous deux une très haute opinion de la nation, que certains seront conduits à appeler « arrogance' » ou « nationalisme » – mais que nous préférons nommer sens de l'histoire et peut-être une certaine fierté (mais qui conduit aussi nécessairement à un certain relativisme). Considérer que la culture est importante, c'est aussi considérer que les produits culturels le sont et, de ce point de vue, personne ne peut nier que la France et la Chine sont deux grands pays, à la fois pour leur histoire, et pour les représentations que nous avons de nous-mêmes (que l'on pense à la littérature ou à la peinture, par exemple). De manière plus contemporaine, par exemple, ces deux pays ont tous deux une approche politique similaire de la promotion de la production cinématographique nationale.

Et nous savons, en tant que responsable des programmes d'aise à l'Université Jean Moulin Lyon 3, que l'intérêt du grand public pour la Chine est avant tout un intérêt pour les techniques et produits culturels chinois, qu'il soient venus de l'antiquité ou plus contemporains, qu'ils s'adressent au public le plus large ou à une élite. On le constate régulièrement dans le succès que remportent les grands événements qui touchent à la Chine en France : expositions, spectacles, concerts, etc.

Du point de vue linguistique, nous avons remarqué qu'à quasiment chaque proverbe ou expression en français correspond un proverbe en chinois, bien que, très souvent, il y ait un petit glissement de sens. Nous ignorons si c'est le cas pour chaque langue, probablement, mais en tout cas nous l'avons constaté à de très nombreuses reprises en

chinois. L'un des derniers que nous avons entendu était l'équivalent de « poser un lapin » (qui veut dire ne pas venir à un rendez-vous), en chinois « poser un pigeon » ! Sachant aussi qu'en français, le « pigeon » est le naïf que l'on peut tromper. Plus sérieusement, même si ce n'est pas très scientifique, nous faisons souvent observer ces similitudes quand nous parlons du mode de vie des Chinois, de leurs plaisirs quotidiens, et d'une manière générale de leur vie. En fait, beaucoup de français restent sur des opinions assez confuses, à propos des Chinois et de leur façon de vivre, située quelque part entre Bouddha et le Japon.

Aussi, pour faire comprendre à quel point nous sommes proches, nous parlons tout d'abord des plaisirs de la table – car c'est véritablement quelque chose qui nous rapproche : s'asseoir ensemble autour d'une table, et manger. Il ne s'agit pas de dire que c'est un plaisir exclusivement sino-français mais c'est quelque chose que nous partageons et respectons. Et cela s'étend aux plaisirs de la conversation bien sûr ! Cela constitue, à notre sens, un véritable point commun entre nos modes de vie et nos cultures, et même si cela peut vous sembler trivial, nous assurons, ici, que la simple idée que vous pourriez boire, manger et rire comme à l'accoutumée avec des Chinois est souvent pour mes concitoyens quelque chose qu'ils n'avaient jamais entendu dire auparavant.

Un autre aspect sur lequel nous avons souvent eu l'occasion d'insister, ce sont les deux principaux concepts des études interculturelles sur la Chine, et la France : on dit souvent, en effet, que les relations sont là, structurées par la face et les *guanxi* 关系 (*réseau de relations et amitiés*). Cela paraît complexe mais ces concepts sont en définitive très universels, et nous essayons toujours de donner des équivalents dans l'environnement culturel français quand nous avons l'occasion d'expliquer en quoi cela consiste – par exemple le « piston » ou le « renvoi d'ascenseur ». Trop insister sur les différences est également un moyen de rendre indispensables certains intermédiaires qui ne sont pas toujours motivés par l'idée de faire progresser la compréhension mutuelle !

D'une manière générale, quelques valeurs sont importantes, quand on commence à communiquer : le respect, l'ouverture d'esprit, l'écoute et la compréhension.

Nous avons eu l'occasion de donner là quelques idées simples sur ce que pourrait être une approche interculturelle un peu plus ouverte entre nos deux peuples. Bien sûr, ce

ne sont pas forcément les plus pertinentes, et certainement pas les plus scientifiques, mais elles reposent sur une idée importante, selon nous : nous ne pouvons pas continuer à garder l'idée que nous vivons dans des mondes hétérogènes et étrangers. Nos projets de recherche reposent sur l'idée qu'il faut partager quelques principes de base qui fondent le dialogue. Rapprocher les gens est une étape cruciale vers ces objectifs.

Introduction générale

Cette recherche se situe dans le contexte de l'enseignement supérieur international et pose la question de l'accueil des étudiants étrangers en France. Cette question a donné lieu à de nombreuses analyses et propositions. Le contexte préoccupant d'une tendance à la baisse des effectifs d'étudiants accueillis suscite aujourd'hui un débat de fond qui amène un nouveau climat de réflexion. Les initiatives déjà prises par la France, pour l'accueil des étudiants étrangers, doivent être replacées dans le cadre d'une compétition acharnée, engagée par le système éducatif de la plupart des pays développés pour attirer les meilleurs étudiants.

Pour les autorités ou les administrations centrales, en charge de la formulation et de la mise en œuvre d'une politique de développement de l'enseignement supérieur, le rayonnement international de ce dernier constitue un enjeu majeur. Elles ne pouvaient donc rester indifférentes aux signes d'un affaiblissement manifeste. Les défis à relever peuvent paraître d'autant plus contraignants que la construction d'un espace universitaire européen plus ouvert favorise l'intense circulation des étudiants et des diplômés et impose une élévation significative du niveau de l'enseignement supérieur dans chaque pays. Pour les acteurs territoriaux et les partenaires économiques des établissements d'enseignement supérieur, le rayonnement international devient un facteur clé du développement économique et social. Parce qu'il concourt à la compétitivité des entreprises locales et favorise des implantations productives attirées par le niveau de qualification de la population active, l'appareil de formation supérieure est clairement perçu comme un atout territorial majeur. L'éventuelle perte de rayonnement international de l'enseignement supérieur ne pouvait donc laisser des autorités en charge du développement des territoires indifférentes au positionnement international de « leurs » établissements.

Cette évolution soulève également des interrogations sur la contribution assurée par les institutions et les organisations qui concourent au traitement des questions d'information, d'orientation, d'hébergement et d'aide sociale au bénéfice des étudiants étrangers.

Il est nécessaire de souligner aussi que « étudier à l'étranger » ne relève pas seulement des projets personnels des étudiants : en France, ce phénomène a pour toile de fond le renforcement de la participation française à la mobilité durant la formation. La langue française ayant été un obstacle majeur au drainage d'étudiants étrangers, par le passé, il est proposé aujourd'hui, dans le discours des officiels de la promotion de l'éducation en France, de considérer la maîtrise de cette langue, non pas comme une condition préalable, mais comme un apport du séjour. Ce qui explique, en partie, pourquoi tant d'étudiants chinois (*étudiants étrangers dits issus des pays « non habituels »*), ayant un niveau insuffisant pour suivre des études supérieures aient pu obtenir leur visa étudiant.

L'accueil des étudiants est central et recouvre l'ensemble des démarches conçues pour informer, conseiller, orienter, accompagner et aider les étudiants étrangers avant leur entrée en France et, surtout durant les premières années de leur séjour. D'après différentes recherches (*cf. par exemple : Approches interculturelles en éducation, Étude comparative internationale, Service de veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique en septembre 2007, Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France, Rapport au Ministre de l'éducation nationale et au Ministre des Affaires étrangères, le 19 Juillet 2001*), auxquels nous ajouterons notre propre expérience de la situation d'étudiant étranger en France, associée à notre vie professionnelle, on peut affirmer que le début de l'expérience, le moment de l'accueil en particulier, représentent la période la plus difficile dans l'expérience des étudiants étrangers.

L'accueil de ces étudiants doit donc être étudié et compris dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur français et son évolution durant les trente à trente-cinq dernières années. En effet, l'accroissement considérable du nombre d'étudiants et le caractère de plus en plus complexe de l'organisation de l'enseignement supérieur français, posent des problèmes de tous ordres, notamment d'accueil, d'information et d'orientation.

L'interculturel est une manière d'analyser la diversité culturelle mais à partir de processus et de dynamiques spécifiques, selon une logique relevant de la variation et de la complexité. C'est donc avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles. L'interculturel peut être compris comme une construction ouvrant à la compréhension des problèmes sociaux et

d'éducation, dans leurs rapports à la diversité culturelle. L'interculturel présente alors une visée éducative, ce qui n'est pas d'emblée le cas du multiculturel qui se contente trop souvent de rendre compte de la pluralité des groupes avec pour objectif d'éviter l'éclatement d'une unité collective recherchée.

Les approches interculturelles sur le plan scolaire se présentent, à la fois, comme un enjeu majeur pour ces « minorités » (les étudiants étrangers issus des pays « non habituels ») et comme un défi pour les autorités de l'éducation, chargées de les promouvoir.

Pour cette recherche en sciences du langage, dans le domaine de l'interculturel, en relation avec la communication linguistique, auprès des étudiants chinois, notre objectif est de réfléchir à un certain nombre de concepts théoriques sur les rapports entre le psychologique et le culturel, et nous nous posons la question de l'impact de préoccupations pratiques, liées aux effets psychologiques des phénomènes de rupture et de conflit culturel, dans un contexte difficile pour ces étudiants, aggravé par le barrage de la langue.

Pour donner une vue d'ensemble de la problématique des étudiants chinois en France, la thèse se scinde en quatre parties.

La première concerne les aspects sociaux, en relation avec l'histoire et la culture qui est un ensemble de richesses spirituelles et matérielles, élaborées et développées au fil de l'évolution des sociétés humaines. Prise au sens strict, c'est une idéologie sociale qui correspond à un régime social, à son organisation et à ses mécanismes de fonctionnement. La culture est un phénomène historique, fondé sur le monde sensible et, dans un contexte donné, elle est le reflet d'une société, d'une politique et d'une économie ; dans un mouvement réciproque, elle agit aussi sur ces trois points d'ancrage.

La culture est aussi un phénomène social, avec trois traits caractéristiques essentiels : « la continuité », « l'hérité » et « la créativité ». Elle hérite d'une culture précédente, absorbe la tendance d'une époque donnée et crée la forme d'une nation. Notons que la religion tient une place très importante dans la culture, qu'elle soit prégnante ou niée, la comparaison des religions entre deux pays est aussi un point essentiel pour mes recherches.

Dans cette partie de recherche, nous nous centrerons sur trois points : l'histoire, la politique et l'économie, brièvement brossées. L'étude comparée concernera la culture européenne (la France) et la culture chinoise, nous tendrons à mettre en lumière des points communs et des différences.

Les grands titres de ce développement concernent la Société chinoise de 1949 et ses changements sociaux et la population chinoise après la révolution, puis la Chine après Deng Xiaoping, son développement économique et l'accomplissement nationaliste qui rendront compte de l'identité culturelle et nationale en Chine, du XIX^e siècle à aujourd'hui. Ensuite, nous évoquerons les notions de religion, en Chine et en France et, enfin, les représentations que les Chinois se font de l'Europe.

En ce qui concerne le problème de l'éducation, nous comparerons les deux systèmes éducatifs (Chine et France), sous l'acception du mot système suivante : ensemble d'éléments interagissant entre eux, selon certains principes ou règles. Les frontières, c'est-à-dire le critère d'appartenance au système, déterminent si une entité lui appartient ou non, ou si elle relève de l'environnement plus ou moins proche dudit système.

L'histoire durable et continue se dessine, certes, par ce que l'on écrit, mais plus encore par ce que l'on fait. Pour mieux comprendre ce qui s'est passé en Chine dans le domaine de l'éducation, il faut remonter le temps et l'analyser à travers les faits sociaux. En effet, la vie sociale assure la continuité des espèces. Les mécanismes de l'hérédité permettent cette continuité et déterminent un certain degré de ressemblance au fil des générations. Dans ce contexte, nous allons nous centrer sur l'éducation traditionnelle en Chine (morale et politique). Nous aborderons les conceptions classiques de l'université chinoise, puis les représentations modernes de l'enseignement supérieur. Notre compréhension se précisera, grâce à l'exposé du système de diplômes en Chine, leur évolution et les conséquences afférentes, pour déboucher sur le système actuel que nous comparerons au système universitaire français.

Le phénomène « étudier à l'étranger », pour la Chine, remonte à plus d'un siècle, quelques 130 années. Le manque d'intérêt et de motivations pour partir à l'étranger afin d'y mener des études supérieures est aussi un grand problème, dès le départ de

Chine car la motivation est la mise en mouvement du désir. Mais ce mouvement n'existe qu'à condition de pouvoir se projeter dans un futur, celui des aspirations.

En France, il existe une très ancienne et riche expérience d'accueil d'étudiants étrangers dans les institutions universitaires tout au long des siècles précédents. À présent, l'accroissement notoire du nombre des étudiants étrangers dans les universités françaises constitue l'une des dimensions du développement de l'enseignement supérieur français.

Le thème de l'accueil recouvre l'ensemble des démarches conçues pour informer, conseiller, orienter, accompagner et aider les étudiants étrangers avant leur entrée en France et, surtout, durant les premiers mois de leur séjour. D'après différentes recherches¹ et nos expériences propres, nous pouvons dire que c'est la période la plus « difficile », dans l'expérience des étudiants étrangers.

La question de l'accueil des étudiants étrangers doit être comprise dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur français et de ses évolutions depuis plus de trois décennies. En effet, l'accroissement considérable du nombre d'étudiants, et le caractère de plus en plus complexe de l'organisation de l'enseignement supérieur français, posent des problèmes de tous ordres, notamment ceux, concrets de l'accueil, de l'information et de l'orientation, comme nous l'avons dit plus haut. Nous précisons ce qui se passe en amont, au cours de la formation et en aval de cette dernière.

Globalement, nous pouvons dire qu'en France, les étudiants étrangers peuvent se scinder en trois grandes catégories que nous verrons en détail : 1) la zone francophone d'Afrique, 2) les étudiants issus de la communauté européenne et 3) les étudiants étrangers issus des pays dits « non-habituels ».

¹ Association de Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (2004). *Nouvelle donne pour les Centres universitaires de français langue étrangère. L'accueil des étudiants étrangers : évolution ou résolution des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles*, 1er Colloque international de l'Association de Directeurs de Centres universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE), 20-21 juin 2003, Université de Pau et des pays de l'Adour. Grenoble : PUG.

Cohen, Elie (2001). *Un plan pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France : diagnostic et propositions : rapport au ministre de l'Éducation nationale et au ministre des Affaires*, avec la collaboration du Ministère de l'éducation nationale (Éd. scientifique). Paris : [s.n.].

Cerisier-Ben Guiga, Monique Blanc et Blanc, Jacques (2005). *Rapport d'information sur l'accueil des étudiants étrangers en France*. Sénat, Session ordinaire de 2004-2005, Commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées. Paris : Sénat.

Actuellement, le nombre d'étudiants chinois s'accroît dans de fortes proportions. Selon la répartition par nationalités, il occupe la première place parmi les étudiants asiatiques, en France, et il se place en cinquième position sur la totalité du nombre d'étudiants étrangers en France. Notons aussi que ces étudiants viennent des quatre coins de la Chine. Leurs situations personnelles et familiales sont très hétérogènes, et leurs contextes sociaux très divers.

Pour mieux comprendre ces populations, nous avons répertorié quatre grandes catégories : les bacheliers, les étudiants ayant commencé un cursus universitaire en Chine, les jeunes diplômés et les salariés. À propos de ces derniers, nous évoquerons la notion du « métier d'étudiant », à partir de situations réelles d'étudiants chinois en France, en insistant sur les points suivants : l'adaptation de ces derniers à l'université française, leurs difficultés universitaires, leurs conditions de vie en France, leurs représentations de leur expérience d'étudiant étranger, les aspects positifs de l'acculturation et, fait important, la question du retour en Chine.

Ces derniers points sont centraux, dans notre problématique, et doivent nous permettre de répondre à une question essentielle : vivre une expérience à l'étranger. Sur cette question, nous approfondirons notre propos en travaillant sur la phase d'adaptation et la phase de re-adaptation que nous avons développée dans le cadre d'un master 2 (Master Professionnel), en science de l'éducation. Les points essentiels concernent le vivre entre deux cultures, l'expérience interculturelle des étrangers au sein de leur nouvel environnement social et universitaire, leur adaptation psychologique (notion de distance culturelle), les étapes de cette adaptation, chez les étudiants étrangers issus des pays « non habituels » et, enfin, le problème de la réadaptation culturelle s'il y a retour en Chine.

Un autre versant de cette problématique est l'idée que se font les enseignants du français langue étrangère (FLE) de la professionnalisation des étudiants étrangers ; cela regroupe l'ensemble des actions et des démarches qui permettent l'accès à des activités professionnelles en émergence et en construction : se projeter vers un véritable métier, savoir s'inscrire dans une filière professionnelle adaptée et, pour cela, se faire reconnaître dans des référentiels de formation, de qualification et de certification professionnelle. D'une manière générale, la professionnalisation s'articule autour de trois grands processus simultanés : la professionnalisation elle-même des activités et des services, celle des travailleurs et, enfin, celle des structures.

La professionnalisation consiste à concourir à la réalisation d'un service de qualité qui puisse satisfaire les besoins des usagers concernés. Plus le travail fait est reconnu comme étant professionnel, plus son caractère indispensable devient évident, augmentant ainsi ses chances de pérennisation.

En Chine, pendant une vingtaine d'années d'ouverture, le régime s'est ouvert à une révolution économique et à un développement social majeur de la société. Le mot « professionnalisation » est déjà accepté, connu et estimé dans tous les contextes de travail ; à mesure que cette connaissance s'enrichit, la formation professionnelle et la formation des adultes entrent dans un mouvement d'innovation. Cependant, bien que l'importance de la professionnalisation soit reconnue en Chine, aujourd'hui, ses représentations et sa conception restent floues : le terme « professionnalisation » étant mieux connu que la substance sémantique elle-même qu'il recouvre. En effet, tout en ayant pris conscience de la nécessité de former les travailleurs, cette réalité n'est pas vraiment perçue, on n'en saisit mal la conception, la signification, les processus et le but : la formation est-elle une voie essentielle de la professionnalisation des adultes ?

Cette question amène celle de l'importance d'une relation entre la formation et la professionnalisation. Pour bien illustrer cette relation, la formation de l'enseignant de FLE (français langue étrangère) a été choisie comme une piste de déroulement de la recherche.

Lorsque Mérieux (1989) dit que l'enseignement est un métier nouveau et que l'enseignant y joue un rôle essentiel. Alors quelle formation en vue d'un métier ? Quelle formation pour un enseignant ? Quel sens attribuer à la formation et à la professionnalisation ? Autant de questions auxquelles nous souhaitons apporter des éléments de réponse. Parallèlement, il est nécessaire d'obtenir un point d'équilibre entre l'offre et la demande de formation car le développement doit se fonder sur un équilibre entre ces deux dimensions et les besoins d'une société donnée : présumé de l'accès à un résultat satisfaisant.

La formation est un problème complexe et relève d'une ingénierie de l'éducation adaptée. Un processus complet de formation contient plusieurs étapes : c'est un ensemble de travaux qui, comme un processus de socialisation, vise l'appropriation d'éléments culturels dans un groupe, une classe sociale ou une société. Face à la formation, la notion de « changement » sera développée et explicitée. La formation

est aussi une composante de l'éducation, de même que la didactique ou « art d'enseigner »¹, ce qui suppose une adaptation des modèles à la discipline mais également au type de public ; cette question est centrale, s'agissant d'étudiants étrangers, venus de Chine, dans cette thèse.

Sur le plan pratique, on retrouve les cinq degrés du savoir, de l'information, de la connaissance, de l'expérience et de la compétence, nous en schématiserons les bases.

Dans une formation, le formateur joue un rôle fondamental. On peut l'assimiler à un « ingénieur pédagogique ». Sa mission est d'apporter de nouvelles connaissances à un public donné, apporter aussi des bases culturelles à des élèves ou à des étudiants, pour les amener à exercer le métier de leur choix, faire d'eux les hommes de la population active. Nous évoquerons le métier de formateur sous trois aspects : a) historique et définitoire ; b) ses activités et missions ; c) les compétences requises pour être formateur.

La vie professionnelle suppose une évolution permanente, au cours de laquelle les individus ne cesseront d'apprendre et dans laquelle ils devront s'ouvrir aux progrès et à l'évolution de leur métier. Comment définir une identité d'attente qui ne peut s'organiser autour d'une spécialisation professionnelle spécifique, sous peine d'être discréditée, avant même d'avoir été éprouvée ?

Au-delà de la qualification, de la compétence et de la professionnalisation, c'est bien la construction d'une profession, d'un métier nécessaire à la société qui mettent en jeu simultanément les institutions scolaires et universitaires, productives ; elle génère alors la production et la reproduction de générations de travailleurs. En fait, la formation offre une opportunité pour communiquer et apprendre. Un individu bien formé le sera à son propre bénéfice et au profit de son métier et de l'entreprise qui l'emploie. La formation, enfin, permet d'élever le niveau intellectuel mais, également, la valeur individuelle du sujet, d'élever ses facultés de perception et de repousser les limites de son esprit ; elle uniformise aussi le développement individuel et les bases de la demande sociale.

¹ Émile Littré (1956). *Dictionnaire de la langue française*, t. 3, p. 39.

PARTIE 1 – Aspects sociaux : culture et histoire

CONCLUSION BREVE

Comme nous l'avons évoqué en introduction, comprendre l'insertion des étudiants chinois en France supposait que l'on entrât, au moins *a minima*, dans une étude aussi subtile que possible de la civilisation chinoise, de sa pensée, sachant que l'une et l'autre diffèrent profondément de leurs corollaires européens, français, en particulier, dans l'étude qui nous intéresse.

Nous avons donc consacré la première partie de cette thèse à ce large débat ; nous sommes entrés dans l'histoire politique et économique de la Chine mais, surtout, nous avons tenté de comprendre les leviers psychologiques de cette profonde différence entre la pensée chinoise et la pensée française, entre l'homme chinois et l'homme français. Il semble que cet angle d'approche de la problématique ait peu été abordé jusqu'à aujourd'hui. Pour en rendre compte nous avons eu recours à l'histoire, découpée en deux périodes clés : La société chinoise de 1949, avec ses changements sociaux et ses types de populations, puis la Chine d'après Deng Xiaoping.

Cette double réflexion nous a permis d'en faire découler la notion d'identité nationale que nous avons développée de façon aussi précise que possible, du XIX^e siècle à aujourd'hui. En effet, nous avons tenté de montrer comment cette compréhension se fonde une méfiance fondamentale, à l'égard du monde occidental, imprégnée à la fois d'admiration et de rejet, lesquels se fondent, entre autres, sur la conscience aigüe d'une civilisation plusieurs fois millénaire, dont les chinois tirent fierté et orgueil, et une rancœur à l'égard d'un colonialisme dont les traces restent prégnantes.

Le dernier chapitre était consacré à l'opinion que se font les chinois de l'Europe et des européens. Nous avons tenté de montrer certains aspects psychologiques de la méfiance des chinois, à l'égard des européens, une forme de racisme peu évoquée, en particulier, le tout étant teinté d'images culturelles comparées entre les deux civilisations.

L'accueil des étudiants étrangers en France doit se faire en tenant compte de ces bases, au risque de déboucher sur un échec de compréhension, largement alimenté par les problèmes d'acquisition de la langue et d'insertion sociale au quotidien.

Toute expérience de la jeunesse à l'étranger est difficile en soi, nombre de linguistes et de sociolinguistes le savent et le clament haut et fort. En outre, plus les modes de vie et les langues en présence sont éloignés, plus cette insertion est difficile ; il semble bien que le cas de la Chine soit l'un des plus extrêmes. C'est pourquoi, dans la seconde partie, nous allons aborder l'interculturel, en commençant par une étude comparative des systèmes culturels dans les deux pays.

PARTIE 2 – Aspects éducatifs : Système d'éducation en Chine et en France

1. INTRODUCTION

Cette partie est consacrée à l'éducation en Chine et en France. Nous verrons comment, à la lumière de ce développement, un certain nombre de questions se posent, de façon aiguë, parfois. Nous en trouverons les exemples concrets dans la Partie trois qui suivra.

Le premier chapitre de cette seconde partie de thèse est consacré à l'éducation traditionnelle en Chine, en lien avec le Confucianisme, essentiellement. Nous verrons comment la morale, l'éducation et les œuvres, au sens large du terme, indissociables de l'obéissance, donnent accès à la récompense et à la notoriété.

Au chapitre 2, nous présenterons le système universitaire chinois et les universités : leur conception classique et leur modernité et le Chapitre 3 sera consacré au système des diplômes en Chine : son évolution et ses conséquences, puis, au Chapitre 4, nous aborderons l'enseignement supérieur actuel en Chine.

Le chapitre 5 concerne les institutions françaises, sur lesquelles nous insisterons moins, car beaucoup mieux connues : nous présenterons d'abord l'éducation nationale en tant que service public, puis l'enseignement supérieur, sachant que c'est à ce niveau d'études, essentiellement, que les jeunes chinois viennent en France pour acquérir une formation supérieure.

CHAPITRE 1 – ÉDUCATION TRADITIONNELLE EN CHINE : MORALISÉE ET POLITISÉE

1. Introduction

L'histoire ne s'écrit pas forcément ; elle peut aussi s'écrire à partir de nos actes. Pour mieux comprendre ce que s'est passé en Chine dans le domaine de l'éducation, il faut remonter à un passé lointain et l'analyser à travers les faits sociaux.

Selon Confucius, le penseur chinois considéré comme étant le plus grand et le plus connu en Chine, est largement reconnu en Occident également. Son influence se retrouve partout en Chine mais aussi à l'étranger. La première des vérités qu'il prône, c'est la morale : « *Les hommes de peu n'agissent que par intérêt qui n'a que trop de prise sur leur âme vulgaire, tandis que les hommes supérieurs ont pour mobile de leur conduite le devoir* ». « 君子喻于义，小人喻于利 » L'intérêt, assurément non condamnable en soi, doit pourtant être sacrifié chaque fois qu'il est en conflit avec le devoir. La morale est si absolue que l'on ne peut la négliger, ne serait-ce qu'un instant, parce qu'elle réside en l'homme bon. Parce que d'après l'idée chinoise dominante, la nature humaine, bonne à l'origine, se pervertit sous l'influence des passions. Mais on peut toujours retrouver en soi la pureté idéale. Le sage travaille donc sans cesse au connais-toi toi-même, comme l'avancerait Socrate, sous la plume de Platon et quand il y est parvenu, son devoir lui paraît clair et net.

Pour le philosophe, le psychologue, l'anthropologue, tendre à connaître l'homme chinois est ses traits de caractères dominants est propre à ouvrir les esprits sur l'humanité tout entière.

'信 Yan' qui signifie « bonne foi / confiance », est écrit en joignant l'image de l'homme. (亻 = 人 Ren, à gauche) et celle de la parole (言, à droite) : ce qui est digne de foi / confiance, c'est la parole de l'homme 人言, il n'est même pas besoin que cette dernière soit rendue plus solennelle par l'écrit, car le papier serait un chiffon si l'on ne le respectait pas. « *On peut encore enlever une tache dans un jade blanc, mais il n'y a rien à faire pour une tache dans la parole* » «白圭之玷，尚可磨也；斯言之

玷，不可为也», écrit-on dans Shijing « 诗经 = 詩經 »¹, l'un des grands classiques chinois.

‘义=義 Yi’ qui signifie « la justice », vertu sociale par excellence en Chine, depuis toujours, a une structure verticale dont la partie supérieure est ‘羊 Yang’, le mouton, symbole et partie immanquable de presque tout ce qui est bon ‘善 Shan’ et beau ‘美 Mei’. ‘仁 Ren’ (亻 = 人 Ren, à gauche) et (二 Er, à droite), l’homme avec deux autres à côté de lui, dont le sens est plus difficile à expliquer en français, pourrait signifier « l’humanité » ou, en d’autres termes, « la manière dont se manifeste dans la conduite la vertu d’humanisme chez l’homme, précisément parce que qu’il est un homme ». Inséparables l’un de l’autre, ce sont les principes suprêmes dans les relations d’homme à homme ou de peuple à peuple. « Ce que vous ne voulez pas que l’on vous fasse à vous-même, ne le faites pas à autrui », « C’est la justice qu’il faut répondre au mal ; on rendra le bien pour le bien », « 己所不欲，勿施于人，以治抱怨，以德报德。 » dit Confucius, dans Lunyu « 论语 = 論語 »², ses Entretiens mémorables.

‘孝 Xiao’, « piété filiale », également de composition verticale dans laquelle on voit le fils ‘子 Zi’ soutenant avec respect (en dessous) les parents ‘老 Lao’. C’est la base de la famille, de la société et donc de tout. Quant à son élargissement dans un cadre social et national, ‘忠 Zhong’, la fidélité au souverain et à la patrie, c’est une présentation par le respect au fond du cœur ‘心 Xin’, pour désigner le rapport entre le fils et ses parents, entre les membres vivants d’une famille et leurs ancêtres, entre le peuple et le souverain, finalement entre le souverain et le Ciel.

¹ Le Classique des vers, ou *Livre des Odes* (詩經, Cheu King, Shi Jing ou Shi) est un recueil d’environ trois cents chansons chinoises antiques dont la date de composition pourrait s’étaler des Zhou occidentaux au milieu des Printemps et des Automnes. Il contient les plus anciens exemples de poésie chinoise. C’est depuis les Han, un des Cinq classiques au programme de la formation des futurs fonctionnaires. À ce titre, il a exercé une grande influence sur la littérature chinoise. En Chine, il est également appelé *Trois cents poèmes* (1) ou *Poèmes de Mao* (2), du nom des glosateurs Han de la seule édition qui nous soit parvenue. Le jésuite Séraphin Couvreur en a traduit l’intégralité. Le sinologue Marcel Granet a étudié ce recueil en profondeur et en a déduit les traits principaux de la culture chinoise antique.

² Les Entretiens (traditionnel : 論語, simplifié : 论语, pinyin : Lúnyǔ, ou plus rarement Lùnǔ), aussi connus sous le nom d’*Analectes*, est une compilation de discours de Confucius et de ses disciples ainsi que de discussions entre eux. Écrits durant la période des Printemps et des Automnes, jusqu’à la période des Royaumes combattants (de 479 av. J.-C. environ jusqu’en 221 apr. J.-C.), les *Analectes* sont l’œuvre représentative du Confucianisme et continuent à exercer une grande influence sur le mode de pensée et les valeurs des chinois et les peuples de l’Asie de l’Est.

Toutes ces vertus, préconisées et encouragées parmi d'autres, constituent depuis l'antiquité le cadre moral pour les Chinois en général, pour ses élites en particulier.

'武 Wu', « la guerre », se résout en deux signes élémentaires, dont l'un, celui de droite, représente une lance '戈 Ge', l'autre, bien sûr un peu déformé, un pied au repos. Qu'est-ce à dire ? C'est que la guerre ne doit pas être entreprise par ambition, elle est le châtement juste infligé à des coupables, elle a pour objet de rétablir la paix détruite par les auteurs de troubles. Ce qui donne une signification beaucoup plus politique que morale.

2. Des moyens originaux

Du fait que la littérature est le moyen par excellence de développer le sens moral du peuple, le confucianisme, beaucoup plus conscient que d'autres conceptions philosophiques, se situe aux confins de l'instruction, avec son public très nombreux et sa force d'inculcation très grande, et de la vertu. Aussi est-ce un axiome et un principe, pour les autorités chinoises, que de l'empereur aux fonctionnaires qui ont à l'égard de leurs administrés un double devoir : les instruire « 教 Jiao » et les nourrir « 养 Yang » ; les plus instruits qui ont le mieux compris les leçons des anciens, se voyaient naturellement confier la tâche d'instruire les autres et de les gouverner. « *Le souverain, pour bien gouverner et civiliser le peuple, doit éduquer toute la nation* ». 君子如欲化民称俗，其必学乎», dit-on dans « *De l'éducation/Xuiji* » « 学记 »¹, le premier traité chinois en la matière dont l'auteur est inconnu. Il faudrait, pour bien interpréter ladite liaison, citer entre autres, quelques moyens originaux, utilisés traditionnellement en Chine.

3. Sélectionner et unifier le contenu et l'enseignement

Depuis la Haute Antiquité jusqu'à la première dynastie, celle des Qin 秦朝 (221 avant J.-C.), surtout pendant la période « *Le Printemps et l'Automne* -春秋 Chun-

¹ Le chapitre « APPRENDRE » du Classique des rites, Lijing ou Li King (chinois traditionnel: 禮經; chinois simplifié: 礼经 ; pinyin: Lǐjīng) désigne un ou plusieurs ouvrages attribué(s) aux sages de l'époque Zhou (en particulier le Duc de Zhou), compilé(s) et commenté(s) par les confucéens (Confucius ou ses disciples immédiats selon la tradition), traitant des rites encadrant l'organisation sociale, administrative et politique de cette dynastie. Sous les Han occidentaux, ces textes ayant en grande partie disparu, trois ouvrages furent reconstitués d'après des fragments, des souvenirs (récitations) et des rédactions apocryphes : le Zhouli (周禮), le Yili (儀禮) et le Liji (禮記). Le terme Lijing, qui peut désigner l'ensemble, fait le plus souvent référence au Liji ou Livre des rites.

Qiu», temps de Confucius et « *Les Royaumes combattants*-战国 Zhanguo », celle qui l'a suivie, soit entre 770 avant J.-C. et la fondation des Qin, c'est le premier essor idéologique et scientifique chinois que l'on qualifie dans l'histoire « *Cent écoles rivalisent* 百家争鸣 Bai Jia Zheng Ming » ou presque toutes les écoles de pensée chinoises importantes peuvent trouver leur origine dans le confucianisme 儒家 Rujia, taoïsme 道家 Daojia, moxianisme 墨家 Mojia, légisme 法家 Fajia...

Ayant la claire conscience, et parmi les premiers, de la force morale et politique de la littérature, au sens large du terme, dans la construction et/ou la destruction d'une société, 秦始皇帝 *Qin Shi Huang Di*, le premier empereur de la première dynastie de Chine, voulut construire un nouvel ordre social après avoir supprimé la féodalité et tous les seigneurs en guerre perpétuelle depuis très longtemps. Il a pris de puissantes mesures, pourtant vaines, y compris faire disparaître les livres anciens et les intellectuels dissidents, de peur que l'on en invoquât l'autorité contre sa domination. Néanmoins, peu après sa mort, suivie de très près par la fin de la dynastie (207 avant J.-C.), et en plus avec le soutien et la propagande ultérieure de la Dynastie des Hans 汉朝 (206 avant J.-C.), ces ouvrages, grâce à leur adaptation à la société et à une authentique réaction sociale, sont devenus canoniques, classiques et dans toute la force du mot, sacrés, pour être considérés comme la source unique et suffisante de la moralité. Toute tentative de les mettre en doute serait vue comme impie. Ce qui a changé, c'est que seul le confucianisme restait sur la scène alors que les autres écoles de pensée ont été oubliées, rejetées, réprimées même. On enseignait et l'élève apprenait, dès lors, que ces livres classiques du confucianisme, dont le commentaire et l'explication constituaient à la fois l'unique moyen de toute école et tout apprentissage et leur ultime objet.

Les autorités en encourageaient moralement et matériellement la diffusion, en ajoutant quelquefois, sinon souvent leurs propres idées ou en choisissant au moins les commentaires et explications qui leur convenaient. Ces œuvres sont donc devenues le pilier idéologique et spirituel du gouvernement et leur publication et distribution, constituait un travail important des autorités, un critère pour les évaluer.

4. Systématiser la formation par la création du concours

Philosophie, politique pratique, le confucianisme préconise l'insertion et l'intégration de l'individu dans la société, d'où, la justice, la probité, le patriotisme, l'abnégation, la frugalité, l'amitié... Dans les huit étapes de l'instruction (connaître les choses, acquérir des savoirs, être sincère dans ses idées, purifier ses désirs, se perfectionner moralement, aménager le foyer, gérer le pays et gouverner le monde), l'épistémologie, la politique et la vertu se révèlent clairement des moyens (les cinq premiers) et l'ultime objet (les trois derniers) de tous ceux qui apprenaient. On disait d'une part (*traductions littérales*) « *Étudier sans écouter ce qui se passe dehors*, 两耳不闻窗外事, 一心只读圣贤书», et, d'autre part « [qu']il y a sûrement dans les livres dans la maison en or, de la beauté... », 书中自有黄金屋, 书中自有颜如玉». L'éducation en Chine revêt depuis très longtemps une couleur utilitariste, pour les autorités, comme pour l'individu.

La création du système de Keju (科举), concours de sélection des fonctionnaires en 587 (la Dynastie des Sui 隋朝), constituait évidemment un progrès historique, par rapport au système de propositions qui prenait en compte l'origine sociale des candidats. Finalement, c'est le concours qui primera, même après son abolition officielle en 1902, le cursus des étudiants ainsi que leurs méthodes d'apprentissage sont devenus de plus en plus rigides, au point d'être une forme vide de contenu, pour parvenir finalement à exiger obligatoirement le *Baguwen* « 八股文 »¹, dissertation en huit parties. Quant aux gouvernements, ils intégraient de plus en plus de valeurs à caractère politique et moral dans les épreuves. C'est ainsi que s'est construit, parallèlement, le parcours de politisation et de moralisation.

Le concours avait lieu normalement tous les trois ans au niveau local, provincial et national, ce qui correspondait, respectivement, d'après certains sinologues français, au baccalauréat, à la licence et au doctorat : les titulaires du dernier devenaient fonctionnaires suppléants. C'était l'itinéraire d'une majorité écrasante des hommes

¹ *Baguwen* 八股文 : La littérature chinoise occupe une place à part dans l'histoire de l'humanité, étant donné le culte réservé à la chose écrite en Chine et le caractère unique des caractères chinois, qui tirent leur origine de rites divinatoires et se différencient radicalement des systèmes alphabétiques, en lien avec la phonie et la phonétique, utilisés dans la majorité des autres langues écrites. On peut donc considérer l'émergence de la littérature chinoise au moment où les idéogrammes ont quitté leur vocation originelle pour se constituer en caractères utilisables indépendants, sans doute 2000 ans avant J.-C. Ces premiers écrits gardent toutefois une rigidité canonique ou une vocation philosophique qui les éloignent, parfois, de la notion occidentale de « littérature ».

politiques chinois de l'ancienne société. Le concours de doctorat durait neuf jours, divisés en trois périodes de trois jours. Pendant la première période, les candidats écrivaient trois dissertations sur des sujets empruntés de Sishu « 四书 »¹, les Quatre traités classiques les plus importants du confucianisme.

Ceux de l'année 1889 pourraient être cités comme exemple :

Le premier est pris dans les Entretiens mémorables de Confucius – *Lunyu* « 论语 = 論語 », « *Suivez le calendrier de la Dynastie des Xia ; servez-vous du char officiel de Yin ; portez le bonnet de cérémonie des Zhou ; prenez pour musique celle de Shun.* 行夏之时，乘殷之辂，服周之冕，乐则韶舞 » Le thème à développer est ici l'imitation de l'antiquité pratiquée de façon éclectique.

Le second est emprunté au traité du Juste Milieu – *Zhongyong* « 中庸 »² :

« *C'est par ses qualités personnelles qu'un souverain fait son choix d'homme ; c'est par la raison qu'il perfectionne ses qualités personnelles* 取人以身，修身以道 »

Le troisième est tiré de Mencius « 孟子 »³: « *Si vous ne créez pas un échange de production et de services, de façon que les surplus de l'un suppléent à ce qui manque à l'autre, alors les laboureurs auront trop de grain et les femmes auront trop de toile ; si vous créez cet échange, alors les charpentiers et les charrons recevront de vous leur nourriture* 子不通功易事，以羨补不足，则农有余粟，女有余布；子如通之，则梓、匠、轮、舆皆得食于子 »

On peut voir par ces énoncés d'épreuves, comme mille autres, qu'elles avaient toujours pour objectif de développer un lieu commun de morale pratique, ou d'économie politique, avec toutes les ressources d'une rhétorique raffinée. Si Max

¹ *Sishu* 四书 : Les Quatre Livres (四書, 四书, Sishū) sont quatre textes sélectionnés et commentés par Zhu Xi, durant la dynastie Song, pour servir d'introduction à la philosophie chinoise et au confucianisme. Ils comprennent les Analectes de Confucius (論語, 论语, Lúnyǔ), compilation des paroles de Confucius rassemblées par ses disciples, le Mencius (孟子 Mèngzǐ), un livre d'entretiens entre Mencius et des rois de son époque, la Grande Étude (大學, 大学, Dàxué), correspondant au nom d'un chapitre du *Livre des Rites et l'Invariable Milieu* (中庸 Zhōngyōng), qu'on pourrait traduire aussi par *La Voie médiane*, du nom d'un autre chapitre du *Livre des Rites*.

² *Zhongyong* 中庸 : Le Zhong Yong (chinois traditionnel : 中庸) (Doctrine du Milieu en chinois) est le premier des Quatre livres, fondements du confucianisme par Zi Si, sous la dynastie Zhou. À l'origine, c'est l'un des chapitres du classique des rites. Le livre consiste en de courts textes attribués à Confucius, avec neuf chapitres de commentaires par Zeng Zi.

³ *Mencius* 孟子 (pinyin : Mèng Zǐ), de son nom personnel Meng Ke (孟軻 Mèng Kē), est un penseur chinois ayant vécu aux alentours de 380-289 av. J.-C.

Weber avait lu ces sujets de dissertations, il n'aurait pas été surpris de la finesse des mandarins, de « leur qualité littéraire » car il ne s'agissait pas, ici, de simple poésie ou prose.

5. Valoriser la vertu en même temps par les prix

Si de la Dynastie des Qin 秦朝 à la fin de celle des Tang 唐朝, du II^e siècle avant J.-C. jusqu'au début du X^e siècle, les gouvernements chinois préconisaient le confucianisme, tout en laissant se développer, dans une certaine mesure, d'autres idéologies, le taoïsme et le bouddhisme notamment, pour qu'ils constituent un mélange relativement harmonieux, le confucianisme en étant la base naturelle, le noyau et axe, d'abord philosophique, puis moral et politique.

Dès le X^e siècle, début de la Dynastie des Song 宋朝, jusqu'à même la fin du XIX^e, Lixue 理学¹, une nouvelle orientation, que certains Occidentaux nomment le néoconfucianisme, pose à l'extrême la raison suprême qu'est la chose en soi *a priori*. Depuis, l'instruction, la moralité et la politique se trouvent plus reliées entre elles, et le prix de la vertu est utilisé comme mesure complémentaire, efficace et courante, de la diffusion de l'idéologie dominante en apparence, avec la consolidation sous-jacente du pouvoir politique.

Comme le devoir de l'empereur était de veiller sur l'âme et le corps de ses sujets, c'est-à-dire, d'assumer la tâche de les nourrir et de les instruire, il les récompensait mais aussi, les châtiât comme des parents leurs enfants.

Les prix de vertu que décernait l'empereur consistaient, d'abord dans l'expression pure et simple de son approbation rendue publique par des *Paifang* 牌坊², sortes

¹ *Lixue* 理学 Le néoconfucianisme est un courant philosophique qui prit son essor sous la Dynastie Song et devint la version officielle du confucianisme depuis le XIV^e siècle, jusqu'au tout début du XX^e, malgré la concurrence du courant Hanxue, à partir de la Dynastie Qing. Le canon des Quatre Livres, proposé par Zhu Xi, son principal promoteur, constituait la base des examens impériaux. Le néoconfucianisme pénétra au Vietnam, au Japon et en Corée, y jouant un rôle particulièrement important, malgré des interprétations parfois originales, aux yeux d'un chinois. Le néoconfucianisme est évoqué en Chine, sous divers vocables, pour désigner ses multiples branches à différentes époques : les deux principales sont l'École du Principe (理學 pin : Lǐxué) et l'École de l'Esprit (心學 pin. : Xīnxué). Au XX^e siècle, Feng Youlan 馮友蘭 (1895–1990) créa la *Nouvelle École du principe Xin Lixue*. À partir des XVI^e-XVII^e siècles, les penseurs attachés au *Lixue* ont popularisé le *taijitu*, représentation du concept de *taiji* du *Livre des Mutations*, parfois appelé symbole taoïste, en Occident.

² *Paifang* appelé aussi *Pailou*, est un célèbre style architectural traditionnel chinois. À l'origine, le vocable *Pai-fang* (Chinois : 牌坊; pinyin : *Pái fang*) est un terme générique pour désigner le niveau le plus élevé des deux organes administratifs de l'ancienne cité chinoise.

d'arcs de triomphe en forme de porte : deux piliers montés d'un linteau droit, sur lequel était placée la tablette conférée par l'empereur. Comme l'instruction et la vertu vont de pair, il est évident que les éminents lettrés, titulaires d'un doctorat étaient récompensés ; les trois premiers ont été les premiers jugés dignes de recevoir un arc de triomphe. À côté la vertu de lettré vient la longévité, preuve de la vertu passée, et le patriarche de famille nombreuse et unie sera jugé digne de cette même récompense : Fidélité, tolérance, chasteté, piété filiale notamment, représentaient toutes les qualités propres à l'obtention d'un arc de triomphe. Quant à ceux qui avaient accompli de grands exploits pour le bien de la société et de la nation, un simple arc de triomphe ne suffisait pas, la récompense pouvait aller au-delà, avec des titres posthumes : notice dans les annales de la dynastie et, enfin, l'édification d'un temple à leur mémoire, pour les sacrifier. Le temple de Confucius, présent encore aujourd'hui dans toutes les villes chinoises, grandes ou petites, en est un excellent exemple.

Le quasi-monopole du confucianisme pendant presque tout le XX^e siècle, associé à une éducation à la fois morale et moralisante mais aussi économique et politique, a permis à la Chine, bien que très étendue et peuplée, d'être unie pendant plus de deux mille ans, de disposer d'un patrimoine littéraire fort influent et de léguer à la civilisation contemporaine un précieux héritage spirituel, même si, par ailleurs, des lacunes non négligeables s'y associent, en particulier et entre autres, chez les lettrés, le mépris de la science en général et de la technologie en particulier, malgré quatre grandes découvertes : la boussole, le papier, la poudre et l'imprimerie.

Un manque d'esprit créatif s'est instauré ensuite, dans le passage à un état statique puis arriéré, depuis plus de deux siècles, pendant lesquels la Chine n'a connu que misère, humiliation et défaite.

La raisonnable attitude à adopter aujourd'hui consiste à hériter l'essence de la tradition, non dans sa forme initiale, sinon dans sa réalité actuelle.

La principale structure de l'ancienne cité chinoise était le *Fang* (坊), l'équivalent actuel du *precinct*. Chaque ville *fang* (坊), enceinte d'une fortification fermée par un portail, gardée jour et nuit, était ainsi protégée. Chaque *fang* (坊) ou ville était divisée en quartiers ou *Pai* (牌) qui correspondent aujourd'hui à des communautés. Chaque *pai* (牌) ou communauté s'étendait sur une aire incluant plusieurs subdivisions. Ce système de divisions administratives urbaines a atteint un niveau d'organisation élevé, durant la *Dynastie Tang*, organisation que l'on retrouve dans les dynasties suivantes. Par exemple, Durant la Dynastie Ming, la ville de Beijing était divisée en 36 *fangs* (坊). À l'origine, le mot *Paifang* (牌坊) était utilisé pour désigner le portail d'un *fang* (坊) et le nom de l'entrée d'une structure architecturale complexe ou d'une ville. À partir de la *Dynastie Song*, et aujourd'hui encore, le *Paifang* (牌坊) est devenu un monument historique.

6. En synthèse

Nous venons rendre compte de l'éducation traditionnelle en Chine dont la connaissance est essentielle pour comprendre l'état d'esprit de l'étudiant chinois, dans la suite de notre développement ; les deux points clés étant la dimension morale et moralisatrice de l'éducation et une dimension politique et politisée.

Dans le chapitre suivant, nous exposons une brève histoire de la tradition universitaire chinoise, associée à une autre dimension clé : la *Loi de la Grande étude*.

CHAPITRE 2 – CONCEPTION DES UNIVERSITES CLASSIQUES CHINOISES ET LEURS SENS MODERNE

1. Introduction

Grand pédagogue, le Président de l'Université Tsing Hua, Mei Yiqi 梅贻琦, montre dans un article « Un commentaire de Grande Étude » que « *l'éducation universitaire d'aujourd'hui trouve son origine dans l'université occidentale. Si on la similaire dans l'histoire de l'éducation chinoise. Pourtant, les esprits universitaires sont tous les mêmes, parce que les expériences de la civilisation humaine restent proches.* »¹

Quand on étudie l'histoire de l'Université chinoise, on remonte souvent à la *Grande École Normale* de Beijing 京师大学堂, créée en 1898 (origine de l'Université normale de Beijing et de l'Université normale de la Capitale), ou bien l'Université *Bei Yang* 北洋大学 créée en 1895 (origine de l'Université de Tianjin).

En effet, avant la diffusion des idées de l'Université occidentale en Chine, des établissements de recherche il existaient déjà, comme *Gheng Jun* 成均, *Jixia Xuegong* 稷下学宫, *Tai xue* 太学, *Shu Yuan* 书院, que les historiens considèrent comme étant des établissements universitaires et ils estiment que la Chine est l'un des premiers pays au monde dans lequel apparaît l'enseignement supérieur.

Si l'on considère l'étude approfondie de la tradition et, parallèlement, la fonction de former des élèves à des niveaux supérieurs, on trouve des points communs avec l'Université d'aujourd'hui, mais du côté du système, il existe des différences énormes. Pour bien distinguer ces universités chinoises de l'Antiquité, nous les désignerons sous l'expression : « Université Classique ».

Les conceptions universitaires classiques chinoises sont basées sur la pensée confucéenne de l'éducation et parmi les ouvrages confucéens, la « *Grande Étude* 大学 » traite des conceptions universitaires classiques. La « *Grande Étude* 大学 » fait une partie de « *Li Ji* 礼记 » - (livre des rites), dont on dit qu'il a été réalisé par Dai De 戴德 et Dai Sheng 戴圣 (oncle et neveu) du début de la Dynastie des Han 汉朝. Zhu xi 朱熹 (Grand philosophe et éducateur de la Dynastie des Song) a écrit le

célèbre commentaire sur les quatre classiques confucéens : la « *Grande Étude* 大学 », les « *Entretiens de Confucius* 论语 », le « *Zhong Yong* 中庸 » et le « *Mencius* 孟子 ». La « *Grande Étude* 大学 », dès le début, indique : Selon la traduction de G. Pauthier). 大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善.

2. Loi de la *Grande Étude* (大学)

Elle consiste à :

- a) développer et remettre en lumière le principe lumineux de la raison que nous avons reçu du Ciel,
- b) à renouveler les hommes,
- c) à placer sa destination définitive dans la perfection.

Le grand lettré Nan Huaijin 南怀瑾 pense que la loi de grande étude a le même sens que la conception universitaire. Qu'est-ce que la « *Grande Étude* 大学 » ?

Tu Yonguang 涂又光, Professeur à l'Université de Technologie du Centre de la Chine, indique que l'expression « *Grande Étude* » possède deux sens : la « Grande sagesse » et la « Grande école ». La « *Grande Étude* 大学 » signifie effectivement une grande sagesse, parce que nous ne pouvons pas l'acquérir en quelques années universitaires, cela concerne toute une vie. Le noyau de la « *Grande Étude* 大学 » en trois objectifs en huit étapes. Les trois objectifs sont justement ceux cités précédemment. L'une des filiations importantes du confucianisme, c'est celle de *Zi Si* et *Mencius* 思孟学派, où il est dit que la nature humaine est originellement bonne, alors que les trois objectifs de la « *Grande Étude* 大学 » consistent justement à développer leur vertu d'hommes, les hommes se renouvelant à travers les vertus qu'il faut acquérir et constamment renouveler, pour accéder à la Vérité. La « *Grande Étude* 大学 » montre aussi les huit étapes à franchir, pour parvenir aux objectifs : selon la traduction de G. Pauthier.

Encadré 1 : Huit étapes de l'accès à la vérité à franchir	
1	Les principes de l'action étant pénétrés et approfondis (Ge Wu 格物)
2	Les connaissances morales parviennent à l'état (Zhi Zhi 致知) à leur dernier degré de perfection
3	Les connaissances morales étant parvenues à leur dernier degré de perfection, les intentions sont ensuite rendues pures et sincères (Cheng Yi 诚意)
4	Les intentions étant rendues pure et sincères, l'âme se pénètre de la probité et de la droiture (Zheng Xi 正心)
5	L'âme étant pénétrée de la probité et de la droiture, la personne est ensuite corrigée et améliorée (Xiu Shen 修身)
6	La personne étant corrigée et améliorée, la famille en est ensuite bien dirigée (Qi Jia 齐家)
7	La famille étant bien dirigée, le royaume est, ensuite bien gouverné (Zhi Guo 治国)
8	Le royaume étant bien gouverné, le monde ensuite jouit de la paix et de la bonne harmonie (Ping Tian Xia 平天下)

Le « Zhong Yong 中庸 » et le « Xue Ji 学记 » (récits de l'étude) font aussi partie du « Li Ji 礼记 » (livre des rites) ; ils dévoilent les principales méthodes à étudier et à enseigner dans l'Université classique. En outre, ils complètent et concrétisent les idées et les objectifs essentiels de la « Grande Étude 大学 ». Par exemple, le « Zhong Yong 中庸 » propose une méthodologie, pour poursuivre des études supérieures, en suivant les étapes suivantes :

Encadré 2 : méthodologie des études supérieures	
a)	D'abord on doit élargir ses connaissances pour devenir savant (<i>Bo Xue</i> 博学)
b)	Ensuite, on doit garder un esprit critique et questionner plus à fond (<i>Shen Wen</i> 审问)
c)	Puis l'on doit réfléchir (<i>Shen Si</i> 慎思) pour savoir si on peut utiliser ces connaissances
d)	Par la suite, il faut discerner clairement (<i>Ming Bian</i> 明辨) le vrai du faux de ces connaissances
e)	À la fin, selon les vraies connaissances, il faut agir sincèrement, sans relâche (<i>Du Xing</i> 笃行)

« Xue Ji 学记 » (récits de l'étude) montre les quatre points importants dans l'enseignement universitaire classique :

La précaution consiste à empêcher des comportements incorrects (*Yu* 豫) ;

La convenance consiste à donner une instruction au jeune au moment approprié (*Shi* 时) ;

L'adaptation consiste à respecter la capacité de l'individu (*Sun* 孙) ;

La discussion consiste à étudier par groupes (*Mo* 摩).

Un autre principe d'enseignement consiste à favoriser les bons côtés de l'étudiant et à améliorer ses côtés faibles, éveiller et guider les jeunes, sans donner de consignes ou d'explications directes. 长善救失，启发诱导。

Tu Yonguang 涂又光 donne une appréciation fort élogieuse de la « Grande Étude 大学 ». Il dit : « Les 3 objectifs de la « Grande Étude 大学 sont le principe général de l'éducation supérieure à travers toute une histoire de l'éducation chinoise ». « Les organismes d'éducation supérieure, durant l'antiquité chinoise, sont : *Gheng Jun* 成均, *Tai xue* 太学, *Shu Yuan* 书院 qui, chacun, ont leurs particularités, tout en suivant toujours le principe général ». Dès l'antiquité, le développement de la pensée confucéenne suit une seule et même ligne, que ce soit celle de Dong Zhongshu 董仲舒, de Zhu Xi 朱熹, ou bien celle de Yan Yuan 颜元, qui toujours rattachent leurs idées et objectifs à la « Grande Étude 大学 ». Que ce soit *Tai xue* 太学, *Shu Yuan* 书院, ou bien les autres écoles privées du type l'Université Classique, tous ont suivi les conceptions universitaires de la « Grande Étude 大学 », du « *Zhong Yong* 中庸 » et de « *Xue Ji* 学记 » (récits de l'étude).

Le grand confucianiste de la Dynastie des Han 汉朝, *Dong Zhongshu* 董仲舒 (179 à 104 av. J.C), voulut « abroger les cent écoles et remettre le confucianisme à l'honneur, seul - 罢黜百家，独尊儒术 » et établir « *Tai Xue* 兴太学 » (un genre d'Université classique). Cette politique avait pour but de gouverner dans le domaine de la culture et de la recherche, de cette façon, il pouvait réaliser une unification des domaines de pensée et de la politique. Dans les siècles suivants, les conceptions universitaires classiques ont été profondément influencées par cette politique, acceptée par

l'empereur *Wu Di* 汉武帝¹ de la Dynastie des Han. Elle devient une politique culturelle et d'éducation. Désormais, pendant 2000 ans d'histoire chinoise, les gouvernements pratiqueront cette même politique qui freine le développement libre des recherches scientifiques. C'est pour cela que l'Université classique a manqué d'esprit de recherche transversale. C'est aussi la raison pour laquelle, quand l'université de l'époque moderne a été établie en Chine, le grand éducateur Cai Yuanpei 蔡元培² a répété que : « L'Université doit proposer un environnement riche, pour développer toutes les écoles de pensée 大学者，囊括大典，网罗众学，之学府也 ». Il a insisté pour que « selon la règle de pensée libre des universités du monde, toutes les théories et toutes écoles de pensée puissent se développer ».

À l'appel de Dong Zhongshu 董仲舒, la première université « *Tai Xue* 太学 » (un genre d'Université classique impériale) fut établie en 124 av. J.C., les enseignants 教师 y étaient appelés « Docteur » et les étudiants 学生 « Disciple ».

Dong Zhongshu 董仲舒 pensait que le but de construire l'Université Classique impériale consistait à cultiver des hommes éclairés 养士之大者，莫大乎太学；太

¹ *Wudi* (武帝) (156 av. J.-C. - 29 mars 87 av. J.-C.), de son nom personnel *Liu Che* (劉徹), est le septième empereur de la Dynastie Han, du 9 mars 141 av. J.-C. jusqu'à sa mort. Il était considéré, avec les empereurs Taizong (Dynastie Tang) et Kangxi (Dynastie Qing), comme l'un des plus grands empereurs de l'histoire de la Chine. Grand conquérant, il a repoussé les barbares très loin des frontières, non sans épuiser les coffres de l'État et surtaxer la population. D'ailleurs, certains riches refusèrent de payer. Son nom lui vint de *wu* (« guerrier ») et de *di* (« empereur »).

² Cai Yuanpei (蔡元培, Cǎi Yuánpéi) (11 janvier 1868 – 5 mars 1940) était un éducateur chinois ; il fut président de l'Université de Pékin, connu pour sa critique de la culture chinoise qui conduisit au mouvement du 4 mai. Né dans le village de Shānyīn, province du Zhejiang, Cai fut nommé à l'académie Hanlin à 26 ans. En 1898, il devint administrateur d'instituts :

- Directeur de l'école chinoise occidentale de Shaoxing (紹興中西學堂監督)
- Chef du collège Shànshān du district de Shèng (嵊縣剡山書院院長)
- Directeur de la classe spéciale de l'école publique de Nanyang (南洋公學特班總教習)

Il créa le *Guangfuhui* en 1904 et rejoignit le *Tongmenghui*, l'année suivante. Après avoir étudié la philosophie, la psychologie et l'histoire de l'art, à l'université de Leipzig, en 1907, il devint ministre de l'éducation, à titre provisoire, de la république, en 1912, mais dut démissionner sous la présidence de Yuan Shikai. Il retourna en Allemagne puis en France.

Cai retourna en Chine en 1916, pour prendre la direction de l'Université de Pékin, l'année suivante. Pendant son séjour à Pékin, il recruta de célèbres penseurs (et futurs dirigeants du parti communiste chinois), comme Chen Duxiu et Li Dazhao. En 1927, il co-présida la formation du collège national de musique qui devint plus tard le conservatoire de musique de Shanghai. En avril 1928, il devint le premier président de l'académie chinoise des sciences. Cai fut l'avocat de l'importance égale des cinq modes de vie – « Vertu, Sagesse, Santé, Collectivité et Beauté » (德、智、體、群、美) – qui est toujours enseignée à Taïwan, Hong Kong et Macao. Il était opposé aux pieds bandés et au concubinage, et il se faisait le défenseur des droits de la femme au divorce et au remariage. Cai Yuanpei mourut à l'âge de 72 ans, à Hong Kong.

学者，贤士之所关也，教化之本原也. Mille ans plus tard, « Tai Xue 太学 » a été fusionné par *Guo Zi Xue*, sous la Dynastie des Yuan 元朝.

« *Tai Xue* 太学 » a désormais disparu. Le système des examens impériaux « (Ke Ju 科举) »¹ a fonctionné dès la *Dynastie des Sui* 隋朝 et des *Tang* 唐朝. C'est lui qui a fait avancer le système universitaire classique. Le système des examens impériaux « Ke Ju 科举 » et le système classique impérial « Tai Xue 太学 » se renforcèrent mutuellement.

En élargissant l'envergure de « *Tai Xue* 太学 », le système devient de plus en plus corrompu, les gens qui y entraient ne pensaient plus qu'aux honneurs et aux titres, ne voulant plus se dévouer à la recherche. Alors, aux époques de *Wu Dai* 五代时期² des écoles privées apparut « *Shu Yuan* 书院 », dans le milieu populaire, où l'on menait des recherches et organisait des congrès. Sous la Dynastie des Song 宋朝, « *Shu Yuan* 书院 » fut aussi prospère que l'Université classique impériale. Les quatre « *Shu Yuan* 书院 » les plus connues sont « *Bai Lu Dong Shu Yuan* 白鹿洞书院 – École de la caverne du cerf blanc », « *Shi Gu Shu Yuan* 石鼓书院记 – École du tambour en pierre », « *Ying Tian Shu Yuan* 应天府书院 – École de la préfecture de Ying Tian », « *Yue Lu Shu Yuan* 岳麓书院 – École au pied de la montagne ». Parmi celle-ci, « *Bai Lu Dong Shu Yuan* 白鹿洞书院 – École de la caverne du cerf blanc » fut fondée par le grand penser et éducateur de Dynastie des Song 宋朝 : *Zhu Xi* 朱熹

¹ En Chine impériale, l'examen impérial (en sinogrammes traditionnels 科舉 ; en pinyin *kējǔ*) était un examen destiné à recruter les citoyens qui pouvait faire partie de la bureaucratie de l'État. Ce système a existé pendant 1300 ans, depuis sa création en 605 jusqu'à son abolition vers la fin de la Dynastie Qing, en 1905.

Les examens mandarinaux (科舉; pinyin: *kējǔ*), dans la Chine impériale, permettaient d'entrer dans la bureaucratie de l'État, le premier but étant de remplacer la transmission du pouvoir aristocratique par une transmission du pouvoir méritocratique. Le système des examens mandarinaux fut institutionnalisé en 605, mais l'origine de ce système remonte à la Dynastie des Han (206 av. J.-C. à 220). Il fut aboli en 1905, peu de temps avant la fin de la Dynastie Qing.

Au début de la Dynastie des Ming, les examens duraient entre 24 et 72 heures, et se passaient dans des pièces séparées et isolées. Les petites pièces comprenaient deux bureaux qui soit étaient ensemble pour faire une plate-forme, soit étaient placés à des niveaux différents pour servir de bureau et de chaise. Pour maintenir une objectivité dans la correction, les candidats étaient identifiés par des nombres plutôt que par leur nom et les copies d'examens étaient recopiées par une troisième personne avant d'être corrigées, pour éviter que l'écriture du candidat soit reconnue.

² La période des cinq dynasties et des dix royaumes 五代时期 a remplacé la dynastie Tang, en 907, pour prendre fin en 960, et la dynastie Song lui a succédé.

(1130-1200). Selon lui, le but de l'éducation est de développer les cinq vertus cardinales de l'homme :

Encadré 3 :	Cinq vertus cardinales selon Zhu Xi
【仁 Ren】	« Vertu d'humanité » pour aimer les autres. (S'aimer)
【义 Yi】	« Équité »
【礼 Li】	« Rite », il s'agit de garder tout le temps une attitude posée et respectueuse »
【智 Zhi】	« Sagesse »
【信 Xin】	« Sincérité, Honnêteté »

Zhu Xi pensait que ces cinq vertus sont intrinsèques à la nature humaine, que l'homme les développe grâce à l'éducation, pour les perfectionner.

D'après l'expérience de l'éducation dans l'Antiquité, Zhu Xi 朱熹 préconisa de séparer l'éducation à l'école en deux parties : dès huit ans, l'enfant entre à l'école pour pratiquer les six arts (rites 礼 Li, musique 乐 Yue, tir à l'arc 射 She, course de chars 御 Yu, écriture 书 Shu et calcul 数 Shu), y compris la politesse et la courtoisie quotidiennes 洒扫应对进退之节, pour acquérir de bonnes habitudes et des comportements corrects - 爱亲敬长隆史亲友之道和圣贤坯模. À partir de quinze ans, les jeunes peuvent commencer leurs études supérieures et apprendre la partie théorique des six arts. L'éducation à l'*Université classique* vient en continuité de l'éducation des enfants, mais d'une façon plus approfondie et élargie.

Zhu Xi 朱熹 estimait que « *Shu Yuan* 书院 » était le meilleur établissement de l'Université Classique. Dans son « *Bai Lu Dong Shu Yuan* 白鹿洞书院 – *École de la caverne du cerf blanc* », il affiche ses conceptions universitaires, qui expliquent le but de l'éducation, la méthodologie, les principes de l'éducation de « *Shu Yuan* 书院 » et de la vie :

- **Le plus important de l'éducation c'est d'enseigner les cinq relations humaines :**

五教之目

- ✓ Entre père et fils : sentiments intimes – 父子有亲
- ✓ Entre souverain et sujet : Équité – 君臣有义

- ✓ Entre époux et épouse : Rite et Bienséance – 夫妻有别
- ✓ Entre anciens et jeunes : Respect – 长幼有序
- ✓ Entre amis : Sincérité et Honnêteté – 朋友有信
- **Pour faire des études universitaires, il faut suivre la méthodologie présentée dans le « *Zhong Yong* 中庸 » : 为学之序**
- ✓ *Bo Xue* – 博学
- ✓ *Shen Wen* – 审问
- ✓ *Shen Si* – 慎思
- ✓ *Ming Bian* – 明辨
- ✓ *Du Xing* – 笃行

- **Pour se perfectionner, il faut faire attention aux choses suivantes :**

修身之要

- ✓ Honnêteté et sincérité dans la parole – 言忠信
- ✓ Respect et persévérance dans le comportement – 行笃敬
- ✓ Éviter les colères et freiner les désirs – 惩忿窒欲
- ✓ Corriger les défauts et s'améliorer vers le bien – 迁善改过
- Dans les affaires 处事之要, on tient compte du sens de l'équité 正其谊不谋其利.
- Face aux profits, il faut penser à l'équité 明其道不计其功.
- Traiter autrui selon le principe de l'homme de bien : 接物之要
- Ce que tu ne voudrais pas que l'on te fasse, ne l'inflige pas à autrui.
己所不欲, 勿施于人, 行有不得, 反求诸己

Au début, l'organisation de « *Shu Yuan* 书院 » était simple, le responsable avait en charge les discours et la direction des services administratifs. Le contenu des enseignements était centré sur les quatre classiques 四书 et les cinq canons confucéens 五经 : « Canon des poèmes » ou « *Shi Jing* 诗经 », « Canon des rites » ou « *Li Jing* 礼经 », « Canon de la musique » ou « *Yue Jin* 乐经 », « Canon des documents » ou « *Shu Jin* 书经 » et le « Canon des mutations » ou « *Yi Jing* 易经 ».

L'enseignement privé de « *Shu Yuan* 书院 » est différent de l'enseignement impérial « *Tai Xue* 太学 » :

- « *Shu Yuan* 书院 » comportait trois fonctions générales :
 - ✓ Organisme de bibliothèque
 - ✓ Organisme de recherche
 - ✓ Organisme d'enseignement
- « *Shu Yuan* 书院 » avait une tradition d'enseignement libre. On y invitait souvent les lettrés des autres « *Shu Yuan* 书院 » et l'enseignement ou les discours étaient publics. On pouvait y discuter et participer à des débats ; l'environnement était assez libre.
- « *Shu Yuan* 书院 » redonnait une liberté de faire la recherche aux étudiants, tenait compte de la méthodologie et de l'orientation de l'enseignant, encourageait les étudiants de poser les questions et, ensuite, compte tenu des questions et des difficultés, l'enseignant apportait des solutions. « *Shu Yuan* 书院 » attachait de l'importance au savoir-vivre, au sens moral des étudiants et aux bonnes relations entre enseignant et étudiants.

« *Shu Yuan* 书院 » a existé pendant plus de mille ans, dans l'histoire de l'éducation chinoise, jusqu'à la fin de la Dynastie des Qin 清朝. Pendant la Réforme constitutionnelle en 1898, l'empereur Guang Xu 光绪皇帝¹ ordonna de transformer tous les « *Shu Yuan* 书院 » en écoles (écoles de niveau moyen, écoles de niveau supérieur et Grande écoles).

Les conceptions universitaires classiques chinoises sont le fruit de la politique et de l'économie de la Chine ancienne. La politique d'abrogation des cent écoles et de

¹ Guangxu (sinogramme simplifié 光绪帝, sinogramme traditionnel 光緒帝, pinyin *Guāngxùdì*, Wade-Giles Kwang Hsu) (14 août 1871 - 14 novembre 1908), né Zaitian (載湉), est un empereur de Chine de la Dynastie Qing, de 1875 à 1908.

L'impératrice douairière Cixi, à la mort de l'empereur Tongzhi, en 1875, amena son neveu Guangxu, âgé de trois ans, sur le trône.

En 1898, Guangxu tenta de faire évoluer l'Empire en lançant le mouvement dit de la réforme des Cent Jours. Sa tante organisa alors un coup d'État. L'empereur étant « reconnu incapable de gouverner », selon un communiqué du palais, Cixi prit en charge la Régence de l'Empire. Guangxu avait en fait tenté de modifier profondément le système politique de son pays, réformant plus ou moins adroitement les institutions chinoises, suivant le modèle occidental. Par la suite, l'empereur, détenu sur une île au sein du palais, ne retrouva plus le pouvoir et il vécut dans l'humiliation et le secret jusqu'à sa mort, en 1908. Selon le journal *Le Monde*, l'empereur serait mort empoisonné à l'arsenic, des analyses scientifiques, dont certaines par neutron activation, auraient révélé dans deux cheveux, deux clavicules, une côte et un os, un taux de contamination par ce poison 2 400 fois supérieur à la normale. Sa tante Cixi serait la principale suspecte.

Cixi met sur le trône son petit-neveu Xuantong, de son nom personnel Aixinjueluo Puyi, appelé aussi simplement Pu Yi, le dernier empereur de Chine. Elle meurt peu après.

remettre seul à l'honneur le confucianisme - 罢黜百家，独尊儒术 » a restreint les recherches et l'éducation à la pensée confucéenne a empêché le développement des autres écoles de pensée, restreint aussi le développement des sciences naturelles et de la technologie, ce qui contraste avec la conception universitaire des recherches transversales d'aujourd'hui. La plupart des Universités classiques chinoises étaient officielles et administratives, ce qui est à l'origine du problème de bureaucratie et de politisation que l'on trouve dans l'université chinoise d'aujourd'hui.

Certaines conceptions universitaires classiques s'attachent encore à ces valeurs actuellement ; l'éthique est la valeur dominante de la tradition éducative, orientée vers la personnalité idéale. Cependant, les sciences occupent une place importante dans le domaine de l'enseignement. Pourtant, à l'Université d'aujourd'hui – et c'est une tendance qui semble commencer à être suivie en Europe, bien que de façon fort timide –, l'enseignement des sciences humaines et sociales semble prendre quelques lettres de noblesse et l'on tend à harmoniser sciences exactes et sciences humaine.

Par ailleurs, l'enseignement impérial « *Tai Xue* 太学 », dans le cadre de l'Université impériale, possédait la fonction essentielle de former les hommes politiques, sans vraie tradition de recherche. Pourtant, « *Shu Yuan* 书院 », sorte d'université classique privée, gardait une tradition de liberté dans les études, favorisant ainsi la recherche.

La fondation de « *Shu Yuan* 书院 » ressemble à celle des universités européennes au Moyen Âge. Elle s'est construite autour de grands savants, afin de développer la recherche et de former les talents, non pas pour la célébrité et la fortune mais en vue d'accéder à la Connaissance.

À l'époque moderne, au cours de la transmission des connaissances occidentales en Chine, « *Shu Yuan* 书院 » s'est réorganisé en universités dont l'orientation vers la recherche a peu à peu disparu. Le grand lettré Hu Shi 胡适 a alors souligné que cette absence est un désastre pour la Chine. Un esprit de recherche autonome et libre, qui existait depuis mille ans, ayant disparu. En 1925, après le retour des États-Unis, Ren Hong Juan et Chen Heng Zhe 任鸿隽 / 陈衡¹ ont publié « Un projet d'amélioration

¹ 任鸿隽 Ren Hong Juan (1886-1961), est né dans la province de Sichuan. Il est le premier président à avoir appliqué le principe du mécénat (sponsoring), avec la création de la *Science Society of China*, afin de promouvoir la recherche scientifique moderne en Chine et le développement de l'éducation.

de l'Université », ils conseillent l'union de l'esprit de « *Shu Yuan* 书院 » et du système de l'Université occidentale, pour fonder l'Université chinoise. Si l'on peut vraiment introduire l'esprit de « *Shu Yuan* 书院 » dans l'Université moderne, il sera possible de modifier et d'améliorer grandement l'Université moderne actuelle, en Chine.

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder le système des diplômes en Chine et son évolution et les conséquences que cela engendre.

Chen Hengzhe, l'épouse de Ren Hong Juan (1890-1976), est née dans la province du *Jiangsu*. Elle a été la première femme professeur en Chine et célèbre femme écrivain, sous le pseudonyme de Sophie.

CHAPITRE 3 – SYSTEME DES DIPLOMES EN CHINE : EVOLUTION ET CONSEQUENCES

1. INTRODUCTION

Le système des diplômes en Chine continentale a connu deux changements au cours des vingt dernières années : il a été rétabli au début des années 80 et des diplômes professionnels ont été mis en place au début des années 90. Ce chapitre examine brièvement l'évolution de ce système et les innovations dont il a fait l'objet. Nous étudierons les facteurs socioéconomiques à l'origine des changements, puis les problèmes auxquels se heurte actuellement le développement des formations conduisant aux diplômes professionnels. Les conséquences qui en découlent seront également examinées.

2. Premier Changement : rétablissement d'un Système de Diplômes

Avec la Loi relative à la délivrance des diplômes universitaires, le gouvernement du Kuo Ming Dang 国民, la Chine continentale a été dotée pour la première fois d'un système de diplômes, en avril 1935. En raison de l'invasion japonaise et de la guerre civile qui s'en est suivie, ce système n'a pas joué son rôle. Des documents révèlent que, de 1935 à 1949, seules quelques licences (aucun chiffre précis n'est disponible) et 232 maîtrises ont été délivrées, mais aucun doctorat. Lors de la création de la République populaire de Chine, tout ce qui était lié au capitalisme a été rejeté et proscrit. Le système de diplômes, qui remontait aux universités occidentales du Moyen Âge, était voué à disparaître. Par conséquent, en 1949, la Chine continentale a vécu une période de 30 ans, sans diplômes universitaires, phénomène rare dans l'histoire moderne. Conscients de l'importance du système de diplômes, des scientifiques et autres intellectuels éminents ont lutté pour leur rétablissement et se sont employés à convaincre les dirigeants gouvernementaux (lesquels étaient presque tous des révolutionnaires). Leurs efforts ont abouti à deux tentatives de restauration de ce système.

En 1954, le Comité central du Parti communiste chinois (PCC) ordonna la mise en place d'un système de diplômes et une commission constituée de 13 personnes fut chargée d'en élaborer le projet. À cette époque, les facteurs politiques jouaient un rôle prépondérant et la lutte des classes, d'une importance primordiale, était devenue la

priorité du peuple chinois dans sa vie quotidienne. Les événements politiques sont donc venus perturber l'étude du projet :

La première tentative ne résista pas à la campagne anti-droite de 1957. En novembre 1961, Nie Rongzhen 聂荣臻, vice-ministre, proposa à nouveau d'établir un système de diplômes, ce qui fut accepté par le Comité central du PCC. En mai 1962, une commission composée de 11 personnes commença à travailler à nouveau sur ce projet. Cette mise au point s'acheva en avril 1964, après de nombreux débats et modifications. Mais avant que le système de diplôme ne devienne loi par la procédure légale, la Gauche, qui le considérait comme un héritage bourgeois, en interrompit le processus, dès son arrivée au pouvoir.

La Wen Hua Da Ge Ming 文化大革命 (Révolution culturelle prolétarienne, 1966-1977) qui survint ensuite poussa encore le pays tout entier vers le chaos et l'anarchie. Les partisans de l'extrême-gauche, notamment les Hongweibings 红卫兵 (Gardes rouges), défiaient la loi et les autorités ne parvenaient pas à maintenir l'ordre. Même le Premier ministre, Zhou Enlai 周恩来, avait de la peine à maîtriser la situation. Le respect des lois et réglementations pouvait difficilement être assurés. Après l'arrivée au pouvoir de Deng Xiaoping 邓小平, la situation commença à redevenir normale dans tout le pays. Les dix années de troubles avaient profondément meurtri le peuple chinois, tant physiquement que psychologiquement, et lui avaient fait prendre conscience de l'importance de l'ordre. Il fallait instituer au plus vite des lois et des règles dans tous les domaines, dont la politique, les finances et la culture. Ce n'est qu'à la fin des années 70 que le rétablissement du système des diplômes fut réellement amorcé. En 1978, Deng Xiaoping en annonça la mise en place dans un rapport officiel. Le 22 mars 1979, une commission spéciale fut constituée en vue de travailler sur le projet de texte y afférant : le Règlement relatif aux diplômes universitaires en République populaire de Chine. Deng Xiaoping suivit lui-même attentivement les travaux de mise en forme et demanda à Jiang Nanxiang, ministre de l'Éducation et président de cette commission, de les achever au plus vite. En décembre de la même année, les efforts assidus d'environ mille scientifiques et autres spécialistes ont débouché sur un projet de texte définitif concernant le système de diplômes en Chine.

Ce projet de Règlement relatif aux diplômes universitaires en République populaire de Chine a été adopté par la treizième Session de la Commission permanente du Cinquième Congrès national du peuple et promulgué le 12 février 1980 par le Décret n° 4 de la Commission permanente du Congrès national du peuple. Depuis son entrée en application, le 1er janvier 1981, il a subi plusieurs modifications qui seront examinées plus loin dans le détail.

Le Règlement relatif aux diplômes universitaires en République populaire de Chine attribue aux diplômes la finalité suivante :

- 1) Favoriser la croissance des effectifs de scientifiques et de spécialistes en Chine continentale ;
- 2) Améliorer le niveau de la formation dans toutes les disciplines afin de répondre aux exigences de la construction et de la modernisation de la société ;
- 3) Élever le niveau du pays dans le domaine de l'enseignement et de la science. Les diplômes de formation générale en Chine continentale sont divisés en trois catégories : licence, maîtrise et doctorat. Les conditions précises à respecter pour pouvoir y accéder sont énoncées dans les règlements s'y rapportant.

Pendant deux décennies, le système a donné de très bons résultats. Premièrement, le nombre de diplômés s'est rapidement accru et leur niveau de formation n'a cessé de s'améliorer. Avant la mise en place du système de diplômes, le développement de l'enseignement supérieur en Chine continentale s'est ralenti. Il n'existait aucun critère concret ou examen régulier pour sélectionner les candidats à l'entrée en premier cycle. Ceux-ci étaient recrutés par les universités parmi les *Gong Nong Bing* 工农兵 (ouvriers, paysans et soldats).

Les jeunes issus de familles ouvrières et paysannes pouvaient ainsi s'inscrire en premier cycle, sur la base de leurs antécédents politiques et non sur leurs aptitudes intellectuelles. Une fois admis, ils étaient constamment tenus de participer à des activités politiques et ils étaient envoyés dans des usines et des fermes pour y effectuer des travaux manuels.

Les professeurs des universités avaient été privés du droit de lire et d'écrire, et donc, bien entendu, du droit de décider des conditions à remplir pour obtenir un diplôme. L'acquisition de connaissances avait perdu toute importance et suscitait moins

d'intérêt. Les critères appliqués pour l'octroi d'un diplôme privilégiaient les dispositions politiques et l'origine sociale, et non le niveau de formation acquis, ce qui a entraîné une détérioration du niveau d'instruction dans tout le pays. En outre, le nombre de diplômés du premier cycle était faible et leur niveau médiocre. De 1949 à 1965, seulement 20 943 étudiants ont été formés au niveau universitaire supérieur dans tout le pays (aucun diplôme n'a été remis). Le Règlement relatif aux diplômes universitaires en République populaire de Chine a permis d'assurer un développement continu de l'enseignement supérieur en Chine continentale, les critères fixés pour chaque catégorie de diplôme garantissant la qualité de leurs titulaires. En 1999, 486600 maîtrises et 53 200 doctorats avaient été délivrés, soit 26 fois le nombre total de diplômes remis entre les années 50 et les années 70.

Deuxièmement, la structure du système d'enseignement supérieur est devenue plus rationnelle. Par exemple, le rapport des diplômés du premier cycle aux étudiants des deuxième et troisième cycles s'est modifié, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1 : Rapport des diplômés du 1^{er} Cycle aux étudiants des Deuxième et Troisième cycle				
	1966	1981	1991	1999
Rapports des diplômés du 1 ^{er} Cycle à ceux des 2 nd et 3 ^e Cycle.	149.1	56.1	51.1	12.1
<i>Source</i> : Wu Zhenru, Lu Shuyun, Wang Taifu (2001). <i>Graduate Education and Academic System in the People's Republic of China</i> . Beijing : Beijing University of Science & Technology Press, pp. 476.				

Troisièmement, le nombre d'établissements délivrant des diplômes et celui des diplômes décernés ont augmenté. En août 1999, 665 établissements d'enseignement supérieur avaient été habilités à délivrer des licences. En juin 2000, selon Lü Fuyuan, ancien vice-ministre de l'Éducation, 729 organismes (457 établissements d'études supérieures et 272 établissements de recherche scientifique) avaient été autorisés à remettre des maîtrises, et 312 organismes (245 établissements d'études supérieures et 67 établissements de recherche scientifique), à décerner des doctorats.

Enfin, 5 009 095 licences, plus de 534 000 maîtrises et 65 000 doctorats ont été décernés en 1999 en République populaire de Chine. En 2001, les inscriptions au niveau universitaire supérieur ont atteint le chiffre de 162 000 et l'on comptait sur les campus plus de 370 000 diplômés du premier cycle.

L'enseignement supérieur en Chine continentale a ainsi accompli de grands progrès, en particulier en ce qui concerne la formation générale, puisque seulement 8000 licences et 27000 maîtrises à caractère professionnel ont été délivrées (*cf.* tableau 2), ce qui représente une faible proportion du nombre total de diplômes décernés. Cette question sera examinée plus loin dans le détail.

3. Second Changement : Instauration de Diplômes Professionnels

Après la mise en place du système de diplômes en Chine continentale, les aptitudes intellectuelles ont longtemps été privilégiées. Dans la culture traditionnelle de ce pays, les *shi* 师 (intellectuels) sont respectés, alors que les ouvriers qualifiés sont peu considérés. Au début du processus de réforme, en raison de la Révolution culturelle (*Wen Hua Da Ge Ming* 文化大革命), le besoin d'enseignants d'université et de chercheurs est devenu crucial et urgent, de sorte que seuls les diplômés de formation générale étaient jugés importants. L'enseignement et la recherche faisaient une place beaucoup plus grande à la théorie qu'à la pratique. Par conséquent, les candidats aux diplômes étaient tous orientés vers l'enseignement théorique, sans prise en compte de leur spécialité et du type de diplôme visé. Citons le cas extrême de docteurs en médecine qui savaient uniquement rédiger des articles et non poser un diagnostic.

Au début des années 90, le Comité central du PCC a décidé de mettre en place un système socialiste d'économie de marché. Dès lors, les mécanismes du marché se sont mis à fonctionner avec une vigueur croissante. Le marché du travail exigeait désormais, non seulement des théoriciens, mais aussi des praticiens. La réaction du système de diplômes a été lente et inefficace, et si les titulaires de diplômes de formation générale étaient relativement nombreux, le besoin de compétences pratiques se faisait urgent. Certains d'entre eux ne parvenaient pas à trouver un emploi alors que le nombre total de diplômés de l'enseignement supérieur était peu élevé. Dans tous les domaines, les spécialistes étaient rares bien que le salaire des professionnels de haut niveau en mécanique fût supérieur à celui des détenteurs d'une maîtrise.

Le développement économique exigeait une transformation du système des diplômes, en particulier des modèles qui servaient de référence pour la formation des étudiants. Dotée d'une économie planifiée, la Chine continentale avait conçu son système d'enseignement supérieur en s'inspirant de celui de l'URSS, notamment de ses

modèles de référence pour la préparation des diplômés. En 1991, le ministre chinois de l'Éducation, désireux de remédier à cette situation, a commencé à autoriser la mise en place de programmes conduisant à des diplômes professionnels. La préparation de ces derniers s'appuyait sur des modèles de référence différents de ceux appliqués pour les diplômes de formation générale. D'une part, les candidats aux diplômes professionnels étaient tenus de connaître les théories, notions et méthodes fondamentales concernant certains domaines. D'autre part, il fallait désormais être plus attentif aux compétences pratiques. L'expérience concrète des étudiants était considérée comme un critère important à remplir pour pouvoir s'inscrire à ces programmes.

Les candidats aux diplômes professionnels étaient formés à l'exécution de tâches pratiques et les cours mettaient l'accent sur la collaboration entre l'industrie et les universités. Étudiants et employeurs ont accueilli avec enthousiasme la création de ces diplômes. En effet, seulement 52 des 5 410 000 fonctionnaires que comptait la Chine continentale, en 2001, avaient fait des études secondaires, 10 d'entre eux étaient allés à l'université et seulement 1 % avait effectué des études universitaires supérieures, un très petit nombre s'étant spécialisé dans les questions administratives.

Afin de répondre aux besoins des ministères et, notamment, des administrations chargées des services sociaux, ainsi que de former des fonctionnaires de qualité, la Commission d'évaluation des diplômes universitaires du Conseil d'État a approuvé la mise en place d'une préparation à la maîtrise d'administration publique, en 1999. Les candidats ont été dès le départ très nombreux : 11 836 fonctionnaires ont passé une épreuve très importante, lors du premier examen d'entrée organisé en octobre 2001, et il y eut 2 850 admissions (Wang, 2002). On estime qu'en 2006, les inscriptions en maîtrise de gestion des affaires (*Master of Business Administration – MBA*) pourraient dépasser les 30 000, et les effectifs d'étudiants les 80 000. Le nombre de candidats à la maîtrise de jurisprudence (JM) est passée de 4 600, en 2001, à 20 000 en 2005 et à 50 000, en 2010. Le nombre d'établissements délivrant ce diplôme est déjà passé de 28 à 35 et, en 2005, il dépassait les 50. Le développement de l'enseignement du droit devrait mettre l'accent sur la préparation de la JM, qui doit en principe prendre la place de celui-ci dans les établissements universitaires de premier cycle d'ici à 2010.

Le nombre de catégories de diplômes professionnels et celui des diplômes délivrés a connu une augmentation rapide. En 2002, la Commission des diplômes universitaires du Conseil d'État avait donné à beaucoup d'universités l'autorisation de mettre en place des programmes d'études conduisant à des diplômes professionnels. On comptait 11 types de diplômes : le *Master of Business Administration* (MBA – maîtrise de gestion des affaires), le diplôme professionnel d'architecture (licence et maîtrise), la maîtrise de jurisprudence (JM), la maîtrise d'enseignement (EdM), la maîtrise de sciences de l'ingénieur (EngM), la maîtrise et le doctorat en médecine (MM et MD), la maîtrise d'hygiène publique (PHM), la maîtrise et le doctorat de stomatologie (SM et SD), la maîtrise d'administration publique (MPA), la maîtrise de vulgarisation agricole (AEM), la maîtrise et le doctorat de médecine vétérinaire (MPVM et DVM). Le nombre d'étudiants est passé de moins de 100 à plus de 100000. Celui des établissements pouvant former des spécialistes de qualité s'est accru de 9 à 235. Le tableau 2 présente des données sur ce sujet.

Le tableau 2 montre qu'en 1991, seule la préparation au MBA était assurée, mais en 1999, trois nouvelles filières ont été créées. Le nombre d'établissements préparant à la maîtrise de sciences de l'ingénieur (EngM) est passé de 9 à 123 en cinq ans. Le rythme de la modernisation semble s'être accéléré.

La rapidité de cette évolution témoigne du fait que le pays avait terriblement besoin de spécialistes en gestion des affaires, en jurisprudence et en administration publique, secteurs qui offraient de bonnes conditions de travail et où une rémunération élevée pouvait être escomptée. Les exigences du système de marché ont infléchi l'orientation de l'enseignement, de la recherche et du développement des compétences. Cette influence s'est exercée de manière persistante et générale. L'entrée de la Chine continentale à l'OMC a accru la nécessité de disposer de spécialistes dans ces domaines.

Tableau 2 : Evolution des formations conduisant à des diplômes professionnels En Chine continentale					
	Année d'autorisation	Établissements Délivrants les diplômes	Inscriptions 2001	Effectifs (cumulés)	Nombre de Diplômes délivrés
MBA	1991	9-62	12 173	47 000	12 041 (2001)
Uc. Arch.	1992	– 22	3	3	8 000 (2000)
M. Arch.	1993	– 13	3	3	300 (2000)
IM	1994	8-28	3	11 902	3 000 (2001)
EdM ²	1995	16-29	8 550	14 400	513 (2000)
Eng. M	1996	9-123	25 000	32 170	987 (2000)
AEM	1997	24	1 611	3	3
MPVM	1998	9	320	3	3
DVM	1999	2	Indéfini	3	3
MPA	2000	24	3	3	3

Légende :

1. l'année de leur attribution est indiquée entre parenthèses
2. <http://kaoyan.netbig.com/ky2/ky26/2514/20020125/113378.htm>
3. Aucun chiffre n'est disponible

Source : Rapports de synthèse. *Academic Degrees & Graduate Education*, 2002.1

4. Diplômes Professionnels

Notre attention s'est portée jusqu'ici sur l'évolution rapide qu'a connu le système de diplômes en Chine continentale mais de nombreux problèmes auxquels ce système est confronté reste à aborder.

- Premièrement, il existe un déséquilibre entre les différentes catégories de diplômes. Celui-ci est particulièrement marqué pour la maîtrise d'enseignement (EdM). Le tableau 2 montre que cette dernière a progressé lentement, par rapport aux autres diplômes professionnels. En 2001, les inscriptions en EdM représentaient 34 % des inscriptions en maîtrise de sciences de l'ingénieur (EngM), 70 % des inscriptions en MBA et moins de 22 % du total des inscriptions. Le nombre d'établissements préparant à l'EdM représentait un quart de ceux qui préparaient à l'EngM et la moitié de ceux qui offraient une formation conduisant au MBA. Le nombre d'inscrits s'est accru de 13 seulement, en cinq ans (passant de 16 à 29), progression plutôt faible comparée à celle du nombre d'établissements préparant à l'EngM. En outre, le nombre total d'établissements formant des candidats à l'EdM, à l'AEM, au MPVM et au DVM était faible, par rapport à celui des établissements préparant au MBA et à

l'EngM. En 2000, les maîtrises d'enseignement et les maîtrises de jurisprudence ne représentaient qu'une petite part du total.

L'examen de l'évolution des diplômes professionnels aux États-Unis permet de mieux comprendre ce déséquilibre. En 1940, 27 000 maîtrises ont été délivrées dans ce pays, dont 15 000 avaient un caractère professionnel, et la maîtrise d'enseignement représentait les deux tiers de l'ensemble des diplômes professionnels. Après la seconde guerre mondiale, le développement de l'enseignement de niveau universitaire supérieur s'est accéléré, et l'enseignement professionnel a connu un essor très rapide, avec une part de 42 % pour l'EdM et de 9 % pour le MBA.

Le développement inégal des formations conduisant aux diplômes professionnels causera de graves difficultés dans l'avenir. Tout d'abord, celles qui préparent à des diplômes tels que le MBA, le JM et le MPA absorberont nécessairement une part très importante des ressources affectées à l'enseignement. Ensuite, les bons étudiants choisiront la gestion, le droit ou l'administration, plutôt que l'enseignement comme domaine d'activité professionnelle. Enfin, du fait de la pénurie de ressources et de candidats, il sera impossible dans l'avenir de former des spécialistes de qualité. Afin d'éviter l'apparition d'un cercle vicieux, les pouvoirs publics devront prendre des mesures qui permettent d'assurer un développement équilibré des formations conduisant aux différentes catégories de diplômes professionnels. Ils devraient notamment accorder davantage d'attention et de fonds à la formation des enseignants.

- Deuxièmement, il existe un déséquilibre entre les formations des différents niveaux. On constate la persistance d'un décalage entre l'offre et la demande de diplômes, malgré l'augmentation rapide du nombre de ces derniers. Aujourd'hui, en raison de cette évolution inégale, il existe dans certaines professions une pénurie de spécialistes à laquelle il est urgent de remédier. La progression des diplômes professionnels s'effectue de façon unilatérale. Par exemple, le recrutement des candidats aux diplômes professionnels privilégie très largement la maîtrise par rapport au doctorat ou à la licence. Cette situation engendrera tôt ou tard des problèmes car certains diplômes perdront leur attrait.

- Troisièmement, le statut et la vocation des diplômes d'études supérieures professionnels ont été mal définis. Le peu d'engouement suscité par la maîtrise d'hygiène publique (PHM), la maîtrise de vulgarisation agricole (AEM) et la maîtrise

de médecine vétérinaire (MPVM), par rapport à d'autres catégories tient, d'une part, à la méconnaissance de ces domaines et, d'autre part, à l'influence de la culture traditionnelle.

Les Chinois ont peu de considération pour les travaux manuels et donc pour les métiers qui s'y rapportent. Néanmoins, la mise en place de ces diplômes témoigne de l'importance attachée, par les responsables chinois de l'action gouvernementale, à l'agriculture, à la sylviculture et à la qualité de la vie en Chine continentale.

Les facteurs propres à favoriser un développement durable susciteront une attention grandissante dans l'avenir. Par exemple, le ministère de l'Éducation et la Commission des diplômes universitaires du Conseil d'État ont organisé pour la première fois, en novembre 2001, une conférence qui a réuni des représentants des formations professionnelles diplômantes de tout le pays. Le but était de mieux faire connaître ces formations au grand public. Cette conférence a été l'occasion de débattre de questions concernant leur développement et leur réforme.

- Quatrièmement, en raison du nombre insuffisant d'enseignants qualifiés et du manque de manuels appropriés, il est impossible de répondre aux exigences liées au développement de ces formations, tant en ce qui concerne le niveau des diplômes que les effectifs d'étudiants. Les spécialistes estiment que la politique actuelle de l'éducation et que les méthodes d'enseignement en vigueur doivent être réformées en profondeur et que c'est sur les enseignants que doit porter l'essentiel de cette réforme. Il est aujourd'hui urgent d'adopter des didactiques novatrices et de constituer une base d'études de cas aux fins de l'enseignement.

Cinquièmement, les liens réels entre diplômes professionnels et qualifications professionnelles manquent. Le système actuel de certification des compétences de la Chine continentale est loin d'être parfait. Il n'est pas nécessaire de justifier de ses aptitudes par un diplôme pour pouvoir exercer certaines professions. Il est évident que dans un avenir prévisible, l'accessibilité à un nombre croissant de postes de travail sera subordonnée à la possession de certains diplômes.

Enfin et surtout, les mesures visant à garantir la qualité des formations conduisant aux diplômes professionnels sont insuffisantes. Il conviendrait d'étudier les possibilités concernant la méthodologie scientifique et la technologie.

Ces problèmes ont fort heureusement été mis en évidence et débattus par des spécialistes et des responsables gouvernementaux. L'inquiétude qu'ils suscitent s'est beaucoup amplifiée et des mesures correctives ont été prises. Plus un problème est connu et étudié, plus vite il peut être résolu.

En dépit de ces nombreuses difficultés, il y a lieu de penser que la progression des formations conduisant aux diplômes professionnels en Chine continentale sera irréversible et continuera de s'accélérer. Des mesures visant, par exemple, à étendre le système d'enseignement supérieur et à donner la priorité à la science et à la technologie, ont été prises, afin de soutenir la prospérité et le dynamisme de l'économie chinoise, d'assurer avec succès le passage de l'économie planifiée vers l'économie de marché, et le passage aussi d'une société reposant sur l'agriculture et l'industrie vers une société fondée sur les connaissances ; il s'agit en effet, de transformer le handicap que constitue une population nombreuse en un atout sur le plan des ressources humaines. Les programmes de préparation aux diplômes professionnels permettent d'assurer une formation de haut niveau pour l'exercice de certaines professions et continueront d'être largement appréciés pour leur orientation pratique.

5. À l'origine des mutations : la réforme économique et la diversification des activités professionnelles

Les transformations subies par le système de diplômes de la Chine continentale ont fait partie intégrante de l'évolution du système socioéconomique de ce pays. Elles ont été déterminées par au moins deux facteurs socioéconomiques : la réforme économique et la diversification des activités professionnelles.

Tout d'abord, le caractère simultané de la réforme économique et de la modernisation du système de diplômes montre qu'en tant qu'élément de la superstructure, ce dernier, pour son évolution, dépendait de l'économie. La réforme économique entreprise en Chine continentale a constitué un processus unique en son genre. Au début des années 80, le gouvernement chinois a accepté de faire coexister planification de la production et fixation des prix par le marché. En 1991, le Comité central du Parti communiste a préconisé l'abolition du système à double régime et courageusement recommandé le passage progressif à un système de marché. Un an plus tard, le Congrès national du peuple a déclaré que l'objectif de la réforme était de créer une économie socialiste de

marché, tournée entièrement vers la libre concurrence. Le gouvernement s'est donc engagé sans réserve dans la voie de l'économie de marché et commencé à supprimer systématiquement les plans de production désormais caducs du paysage économique chinois. Cependant, la réforme économique n'a pas fait l'objet d'une stratégie préétablie mais elle a été mise en œuvre pas à pas. Cette démarche a consisté, selon la formule employée par Deng Xiaoping, à « *traverser la rivière en tâtant avec les pieds les pierres qui recouvrent son lit* » (*Mo Zhe Shi Tou Guo He* 摸着石头过河).

La réforme a donc pu être conduite avec souplesse et adaptée aux circonstances. Un petit nombre de décisions et d'engagements fondamentaux ont toutefois été nécessaires de la part des pouvoirs publics pour lui permettre de progresser. À certains moments, les dirigeants ont agi comme s'ils étaient tenus d'appliquer une stratégie de réforme bien précise. Lorsque l'on considère le processus de réforme dans son ensemble, le plus frappant est la succession des mesures d'ordre économique qui, s'ajoutant régulièrement les unes aux autres, ont peu à peu transformé l'économie en profondeur.

La modernisation du système de diplômes présentait des similitudes avec la réforme économique : il s'agissait non seulement de son déroulement mais aussi des méthodes appliquées. Pour répondre au changement d'orientation de l'action gouvernementale et à la transformation du système économique, il a fallu développer, non seulement, les filières générales mais aussi les filières professionnelles. Le but de ce processus de modernisation était de répondre au moment opportun aux besoins suscités par les changements sociaux. En outre, depuis la mise en œuvre de la réforme et l'ouverture de l'économie chinoise en 1978, d'importants changements se sont produits dans la structure de la société chinoise, qui se caractérisait initialement par l'existence de deux classes, les ouvriers et les paysans, et d'une couche sociale, les intellectuels.

Aujourd'hui, la classification des couches sociales se fonde sur la profession et non sur le statut politique, le lieu de résidence ou l'appartenance à une circonscription administrative. Selon le *Research Report on Social Strata in Contemporary Mainland China*, publié par l'Académie chinoise des sciences sociales, qui rend compte d'un projet de recherche conduit sur trois années par une centaine de sociologues, la société chinoise se compose de dix grandes strates : administrateurs d'État et administrateurs sociaux, personnel de gestion, propriétaires d'entreprises privées, personnel spécialisé et technique, personnel de bureau, travailleurs indépendants, personnel commercial et

de service, travailleurs industriels, travailleurs agricoles, chômeurs et salariés à temps partiel des zones urbaines. La diversification des couches sociales reflète l'apparition d'un grand nombre de professions nouvelles, parallèlement à la disparition de multiples métiers traditionnels. Ces nouvelles professions font appel à des travailleurs qualifiés et exigent des compétences de plus en plus complexes. Ce phénomène a été observé dans le monde entier, dont les États-Unis et les pays émergents, au cours de ces dernières décennies.

6. En synthèse

Le système de diplômes de la Chine continentale a connu deux périodes : une première phase de croissance et la mise en place des différentes catégories de diplômes professionnels. Notre étude a montré que les changements survenus ont eu un caractère plus passif qu'actif, et que le système de diplômes présente des similitudes avec les systèmes existant dans d'autres secteurs. C'est cette inertie qui est à l'origine des limites auxquelles s'est heurté son développement, comme nous l'avons vu. Si elle peut être utile dans les premiers stades d'une réforme, peut-elle le demeurer lorsque la réforme se met en place ? Les problèmes que posent actuellement les diplômes professionnels sont riches d'enseignements, sur ce point. Il ne suffit pas d'attendre passivement, il faut aussi mettre en œuvre des stratégies actives. Les déséquilibres structurels doivent être corrigés par les pouvoirs publics de façon à préparer l'avenir et non répondre aux exigences du marché à court terme.

L'évolution du système de diplômes de la Chine continentale et sa modernisation montrent que tout système, éducatif ou politique, doit tôt ou tard subir des ajustements sous l'effet du développement économique. Or, les problèmes que soulèvent actuellement les diplômes professionnels sont révélateurs du fait que la construction du système de diplômes de la Chine continentale a pris un retard considérable sur le développement économique de ce pays, ce qui deviendra assurément un handicap à long terme. Afin que l'économie sociale puisse réaliser des progrès durables, une réforme s'impose de toute urgence, pour le système de diplômes mais aussi pour l'ensemble du système d'enseignement supérieur. En d'autres termes, pour un type donné d'économie, il faut un type donné de système d'enseignement, quelle que soit l'idéologie dominante. Voyons maintenant, plus précisément, le système de l'enseignement supérieur, aujourd'hui.

CHAPITRE 4 – ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ACTUEL EN CHINE

1. Introduction

Dans ce chapitre, nous abordons l'organisation de l'enseignement supérieur en Chine : son organisation, ses réformes, ses outils de gestion, ses instances d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, l'organisation des études et les enseignements dispensés.

2. Organisation de l'enseignement supérieur

2.1. Genèse et réforme de l'enseignement supérieur moderne en Chine et naissance de l'université chinoise contemporaine

Le système moderne d'enseignement supérieur chinois, calqué sur le modèle soviétique, date du début des années 50. Jusqu'à la fin des années 80, les établissements du supérieur se consacraient à l'enseignement, leur finalité étant de fournir de la main-d'œuvre dans un système économique rigide planifié et centralisé. La plupart des activités de recherche étaient menées en dehors des universités par des instituts de recherche et les académies des sciences ou des sciences sociales. Gérés comme des secteurs de l'administration publique, les établissements d'enseignement supérieur étaient financés et dirigés par les autorités centrales ou locales compétentes en matière d'éducation. À l'échelle des établissements, sauf pendant une courte période, la mainmise du Parti communiste est toujours restée forte, bien que les modes de gouvernance interne des universités chinoises aient subi plusieurs changements.

Au début des années 80, le gouvernement central a annoncé des mesures de décentralisation, de déréglementation et de déconcentration des responsabilités. Ainsi, la promulgation, en 1985, de la « Décision du Comité central du Parti communiste sur la réforme du système éducatif » a été le premier signe de la volonté de transformer les relations entre les pouvoirs publics et les différents établissements d'enseignement supérieur. Cette « Décision » proposait de déléguer de nombreux pouvoirs aux établissements eux-mêmes. Ces derniers pourraient décider, par exemple, de l'usage qu'ils feraient des subventions et des crédits récurrents, alloués par les autorités, et pourraient les compléter en faisant appel à d'autres sources appropriées de financement.

En 1993, la publication des « Grandes lignes de la réforme et du développement de l'éducation en Chine » a permis d'aller plus loin. Le texte préconisait que les pouvoirs publics renonçassent à exercer un contrôle direct sur les établissements pour jouer un rôle d'orientation et de supervision en s'appuyant sur la législation, l'octroi de fonds, la planification, le recours à des services d'information et tout autre moyen d'action administratif.

S'agissant des rapports entre les autorités et les établissements, le texte recommandait de garantir l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et, grâce à la législation, de préciser les pouvoirs et leurs devoirs, et de leur conférer une véritable personnalité juridique pour leur permettre de mieux répondre aux besoins de la société, d'être indépendants et de prendre les initiatives nécessaires.

On retrouve ces orientations dans deux textes législatifs importants sur l'éducation : la « Loi sur l'éducation », de 1995, et la « Loi sur l'enseignement supérieur », de 1998. En vertu de la loi sur l'éducation de 1995, tous les établissements d'enseignement doivent obtenir le statut de société au moment où ils reçoivent leur agrément ou bien sont enregistrés (*Jiaoyufa jiqi peitao guiding*, 2003). Cette disposition est rappelée dans la loi sur l'enseignement supérieur de 1998, qui précise que les établissements d'enseignement supérieur doivent obtenir le statut de personne morale, le jour de leur agrément. Ce changement de statut des universités nationales a radicalement modifié la nature des missions des établissements, de même que leurs modes de financement et de gouvernance et, en particulier, leurs relations avec les autorités centrales. Le texte insiste, en outre, sur la nécessité de déléguer une plus grande autonomie à chaque établissement, en particulier en ce qui concerne les activités d'enseignement et de recherche. Ainsi les établissements sont-ils encouragés à multiplier les activités de recherche contractuelle et les projets menés avec les entreprises, les milieux d'affaires, les organismes sociaux et d'autres institutions du secteur privé.

La promulgation de la loi sur l'éducation, en 1995, et de la loi sur l'enseignement supérieur, en 1998, montre que, de plus en plus, les pouvoirs publics sont essentiellement chargés de faire évoluer et de superviser les établissements d'enseignement supérieur au niveau de l'ensemble du système. Ils ne s'occupent plus des détails relatifs aux activités propres des universités, ni des questions de gouvernance interne, au niveau de chaque établissement comme ils avaient l'habitude de le faire.

Parallèlement, les changements structurels ont été accompagnés de l'instauration d'universités pluridisciplinaires de dimension plus importante, résultant de la fusion de plusieurs établissements spécialisés et d'établissements d'enseignement supérieur professionnels. L'objectif était de rationaliser le système éducatif et de le rendre plus performant, pour mieux répondre aux impératifs sociaux et économiques du pays.

Outre ces réformes structurelles, la politique de l'enseignement supérieur a subi une réorientation majeure, passant d'un système élitiste à un système de masse, puisque le nombre total des inscrits est passé de seulement 5,6 millions, en 2000, à près de 25 millions, en 2007. Si la réorientation structurelle et la simplification des fonctions réglementaires ont contribué à rendre le système éducatif plus efficace, l'augmentation massive du nombre d'étudiants pénalise la qualité globale de l'éducation et aggrave le problème du sous-emploi des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur.

Parallèlement aux réformes structurelles et à l'accroissement des effectifs, le mode de financement de l'enseignement supérieur a également connu un bouleversement considérable. Actuellement, les établissements d'enseignement supérieur se répartissent en différentes catégories et, en fonction de leur statut, reçoivent leur financement des autorités nationales, provinciales ou locales. Sur un total de 1 908 établissements d'enseignement supérieur, seuls un peu plus de 70 sont actuellement sous la tutelle directe du ministère de l'Éducation. Les autres sont supervisés et financés par les autorités provinciales ou municipales – une formule globale de financement a été mise au point pour l'établissement de leur budget.

Entre 1995 et 2005, la part du financement public (ministères de tutelle, administrations provinciales et locales) dans l'enseignement supérieur a régressé – passant de 70 % à 43 %, même si, en volume, le niveau de financement public a continué de progresser.

Entre 1995 et 2000, les dépenses de l'enseignement supérieur, et le coût, par habitant, ont presque doublé, alors que la part de l'État baissait en termes relatifs. Pendant la période 1995-2006, la moyenne des frais de scolarité et des droits universitaires s'est décuplée, contribuant à compenser le recul du financement public. En 2000, 22,2 % de la dépense totale ont été financés par les frais de scolarité et autres frais à la charge des étudiants (contre respectivement 13,7 % et 17 %, en 1995). Elle était de 32 %, en

2005. Selon le ministère chinois de l'Éducation sur le financement, les sources de financement des dépenses courantes des établissements publics délivrant des diplômes se répartissaient comme suit, en 2005 :

Encadré 1	%
Administration centrale/provinciales/ locales	42 %
Fonds sociaux et fonds privés	6 %
Donations et levées de fonds	1 %
Droits de scolarité	32 %
Autres fonds pour l'éducation éducatif	19 %
Somme des pourcentages	100 %

À titre de comparaison, en France, la part de l'État, dans le financement du supérieur, était de 76 %, en 2006, et celle des ménages de 9,4 %. La France, avec un financement public global (État, collectivités territoriales et administrations publiques) de 84,7 % et un financement privé à hauteur de 16,1 % se situe dans une position médiane de l'ensemble des pays de l'OCDE.

Depuis 1997, la part des contributions de l'État a diminué régulièrement et la dépendance à l'égard des ressources propres des établissements (y compris les frais de scolarité) a augmenté considérablement pour compenser ce déficit de fonds publics. Cette nouvelle configuration financière, qui combine une part de l'État réduite avec un accroissement considérable de l'effectif global, et une volonté d'amélioration de la qualité, ne peut qu'avoir un impact direct et marqué sur la capacité d'accueil et la qualité de l'enseignement dispensé par les établissements d'enseignement supérieur.

2.2. Réformes en cours : structure, gouvernance, financements

2.2.1. Réforme structurelle

La réforme de l'enseignement supérieur lancée avec le 9^e Plan quinquennal a répondu au besoin d'améliorer la qualité des enseignements dispensés et de donner aux établissements les moyens de mobiliser des ressources financières suffisantes pour remplir les objectifs fixés en termes, à la fois, de qualité et de capacité d'accueil.

La réforme structurelle encore en cours est essentiellement axée sur une rationalisation et un renforcement des fonctions stratégiques et réglementaires. Le contrôle réglementaire du secteur éducatif est centralisé sous la responsabilité du

ministère de l'éducation, supervisé par le Conseil des Affaires d'État. Auparavant, pas moins de 24 ministères de tutelle supervisaient et administraient, chacun, un certain nombre d'établissements post-secondaires et universitaires qui proposaient leurs propres cursus débouchant sur des diplômes professionnels spécialisés. Ce système se traduisait par des coûts unitaires relativement élevés, une faible efficacité dans la mobilisation et l'utilisation des ressources et, surtout, par une stagnation de la qualité de l'enseignement. Au niveau national, cette structure entraînait une utilisation non optimale des moyens éducatifs (humains et financiers), aboutissait à l'établissement de normes de qualification éducatives et professionnelles disparates et souvent incohérentes, et freinait la recherche scientifique et le développement technologique inséparables des établissements d'enseignement supérieur. Au lieu d'assurer la définition des politiques éducatives, le ministère de l'Éducation ressemblait plutôt à une unité administrative à niveaux multiples, s'efforçant de gérer des activités d'enseignement supérieur, éparpillées entre différents ministères et différentes fonctions.

La restructuration et la centralisation des fonctions réglementaires et de gestion au Ministère de l'Éducation permettent une utilisation plus efficace des ressources éducatives et l'établissement de normes de qualification harmonisées concernant les enseignements dispensés et l'habilitation à la délivrance des diplômes. Cela a produit un environnement qui paraît mieux à même d'assurer l'efficacité du système chinois d'enseignement supérieur et de favoriser l'émergence des conditions nécessaires, pour rehausser la qualité de l'enseignement universitaire.

La Chine a considérablement décentralisé son système d'enseignement supérieur. Au niveau des rapports entre les pouvoirs publics et les établissements, on a noté, depuis le début des années 90, une chute spectaculaire du nombre d'établissements placés sous la tutelle directe des autorités centrales et, en particulier, de ceux relevant de ministères centraux, autres que le ministère de l'Éducation, tandis que le nombre d'établissements gérés par les autorités locales augmentait régulièrement.

Le nombre d'établissements gérés par des ministères centraux, autres que le ministère de l'Éducation, a ainsi été ramené de 318, en 1990, à 50, en 2000, tandis que le nombre d'établissements administrés par le ministère de l'Éducation est passé de 36 à 71, sur la même période, et celui des établissements relevant des autorités locales de 721 à 920 (*Zhongguo jiaoyu nianjian bianjibu*, 1991 ; *China Education Daily*, 2000 ;

Zhongguo jiaoyu nianjian bianjibu, 2001). De ce fait, le MOE et les départements chargés des questions d'éducation au sein des autorités locales gèrent plutôt les aspects administratifs, alors que les autorités locales et les établissements fixent les critères de recrutement des étudiants, définissent les programmes d'enseignement, prennent les décisions concernant l'organisation des universités et les moyens de dégager des ressources.

Entre 1990 et 2000, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur, relevant de ministères et d'instances centrales, a été ramené de 354 à 111, alors que le nombre d'établissements relevant d'autorités provinciales ou municipales est passé de 721 à 1114. En 2003, moins de 10 % des établissements d'enseignement supérieur dépendaient d'une instance centrale (même si, les établissements sous tutelle centrale sont plus importants, ils rassemblent toujours une majorité d'étudiants du supérieur).

Alors qu'en 1990, il n'existait aucun établissement privé, en 2003, plus de 100 étaient en activité. Le privé est le secteur de l'enseignement supérieur qui connaît la plus forte croissance, tant en termes de nombre d'établissements qu'en termes d'effectifs. Il se produit aussi une forme de privatisation de l'enseignement au sein des établissements publics, dans lesquels une ou plusieurs filières ou instituts sont gérés de manière privée ou quasi privée. Les frais de scolarité acquittés par les étudiants y varient considérablement.

2.2.2. Réforme de la gouvernance des établissements

Le changement de statut des établissements d'enseignement supérieur et l'adoption de certaines mesures gouvernementales, comme les fusions, ont bouleversé le mode de gouvernance au sein de l'enseignement supérieur chinois.

Les universités chinoises jouissent d'une autonomie plus grande que par le passé : a) Le ministère de l'Éducation autorise les universités à concevoir, de leur propre initiative, des programmes d'enseignement. b) Elles disposent de plus de liberté pour l'organisation de leur structure interne. c) Elles sont autonomes pour le recrutement et le licenciement du personnel de niveau intermédiaire. d) Dans des limites fixées à l'avance, les universités définissent les normes et critères applicables pour certains postes techniques et professionnels.

e) Les universités peuvent se porter candidates pour l'attribution de projets publics de recherche scientifique et, de leur propre initiative, entreprendre des projets de recherche pour d'autres organismes.

- Elles ont plus de liberté pour gérer leurs dépenses de fonctionnement et d'investissement.

Toutefois, si le degré d'autonomie dont jouissent les établissements d'enseignement supérieur chinois est aujourd'hui plus élevé que par le passé, en particulier dans le recrutement du personnel universitaire, ils restent contraints, pour le recrutement des étudiants, la mise en place de structures organisationnelles, la gestion budgétaire, l'attribution des titres du personnel enseignant, la répartition des revenus et recrutement/ licenciement du personnel administratif.

Dans la mesure où la loi sur l'enseignement supérieur de 1998 a réaffirmé la nécessité et l'importance de la mise en place, engagée en 1989, d'un système de responsabilisation du président de l'université sous la tutelle du Comité du Parti communiste, ce dernier continue d'imposer sa mainmise sur les établissements.

En effet, le Comité du Parti communiste de l'université, dirigé par le secrétaire du Parti et composé de membres du Parti communiste, est une entité parallèle à la structure administrative dirigée par le président. Chaque secrétaire de Parti et chaque président (ainsi que tous les vice-présidents) sont nommés par les pouvoirs publics. Ces deux organes directeurs constituent la plus haute autorité exécutive de chaque établissement. En outre, chaque composante ou département compte des unités ou des groupes représentant le Parti qui sont chargés de contrôler la mise en œuvre des politiques qu'il a adoptées. La gouvernance et le fonctionnement des établissements reposent donc fondamentalement sur les politiques et les principes définis par le Parti.

Le Comité du Parti est plus particulièrement chargé de réglementer les missions et les modes de fonctionnement des établissements, ainsi que de nommer ou de licencier les responsables de la gestion administrative et universitaire – notamment les vice-présidents, les doyens de composantes ou les directeurs des différents départements, unités d'enseignement ou instituts de recherche, même dans la totalité des établissements dotés du nouveau statut.

Il faut cependant souligner que le rôle du Comité du Parti communiste dans la gestion interne des établissements a évolué : D'abord, il ne participe plus directement à la

gestion du quotidien mais s'emploie davantage à superviser la mise en œuvre des principes et des politiques du Parti. Secondement, on a constaté qu'en 2001, selon une enquête nationale menée dans 131 universités, le nombre de représentants des organisations du Parti communiste et de membres du Parti, présents dans les organes directeurs et parmi le personnel administratif a diminué. Certaines organisations du Parti jouent aujourd'hui un rôle plus important sur le plan administratif ou dans l'offre de services d'enseignement et de recherche. Enfin, de manière générale, le conseil d'administration, dirigé par le président qui détient le pouvoir de décision, devient plus puissant et influent. Même si, dans bien des cas, le vice-président en exercice est aussi conjointement le secrétaire du Parti.

Une autre évolution importante, en termes de gouvernance interne, c'est l'autonomie plus grande dont jouissent les unités d'enseignement. Suite à l'augmentation des effectifs étudiants et, en particulier, à l'importance accordée aux activités entrepreneuriales, les universités disposent généralement d'une structure à trois niveaux : université, composante facultaire (collèges, écoles) et département, au lieu de la structure à deux niveaux : université et département qui les caractérisait par le passé. Les nouvelles composantes facultaires, créées dans les universités, sont devenues les unités de base pour l'enseignement et la recherche, et sont responsables du recrutement des étudiants, de l'élaboration des programmes, etc.

Les établissements universitaires privés (*minban* 民办), comme les établissements d'enseignement supérieur étrangers, viennent compléter et élargir l'offre d'enseignement en Chine. Leur présence ajoute aussi un élément d'émulation qui peut être bénéfique pour la qualité de l'enseignement et l'accès à l'enseignement supérieur de la population étudiante.

On trouve encore assez peu d'enseignants de niveau international, y compris dans les universités d'État. La situation est pire dans les établissements privés, ou à gestion privée, qui ont tendance à utiliser une forte proportion d'enseignants à temps partiel (souvent titulaires d'un poste à plein-temps dans un établissement d'État). Le recours excessif à ce type de personnel est peu favorable aux relations entre étudiants et enseignants.

2.2.3. Réforme du financement

Le rôle grandissant que jouent les acteurs non publics dans l'offre d'enseignement supérieur compense la relative faiblesse du budget que le pays consacre à l'éducation, qui ne représente que 3,4 % du PIB (alors que la moyenne pour l'OCDE se situe à 5,9 % du PIB), à un moment où la plupart des établissements d'enseignement supérieur ont particulièrement besoin de nouveaux investissements pour moderniser leurs équipements, améliorer les conditions de vie des étudiants, optimiser les capacités de recherche et, dans bien des cas, rehausser la qualité du corps enseignant. Il existe une corrélation indéniable entre le niveau de développement des établissements d'enseignement supérieur et celui de leur lieu d'implantation. En d'autres termes, s'agissant de capacité d'enseignement et de la qualité des équipements, il existe des écarts considérables entre les établissements d'enseignement supérieur des provinces côtières, riches, et les établissements d'enseignement supérieur des provinces et des régions, moins bien loties de l'intérieur. Dans ce contexte, les comparaisons de la qualité d'enseignement sont difficiles à définir en termes de valeur ajoutée, étant donné que les points de départ et les conditions sociales varient considérablement.

Ainsi que nous l'avons soulevé plus haut, depuis la fin des années 1990, la contribution de l'État n'a cessé de diminuer, compensée, pour l'essentiel, par une augmentation des droits de scolarité. Cette augmentation de frais a commencé dès 1994 et un large dispositif de prêts étudiants a été mis en place, en 1999, concomitamment au début des réformes administratives de l'enseignement supérieur. Si dans certaines spécialités, les frais de scolarité peuvent atteindre 5 000 euros, le montant moyen se situe plutôt autour de 450 euros, pour des études à plein-temps.

Actuellement, il existe quatre grandes sources financent les établissements universitaires publics :

a) Les subventions *per capita*, calculées sur un nombre fixé d'étudiants, sont versées par le gouvernement central pour les institutions relevant du ministère de l'Éducation et par les gouvernements provinciaux, pour les autres établissements d'enseignement supérieur ;

- b) D'autres subventions de l'État (essentiellement) allouées aux universités d'excellence dans le cadre des programmes 985 et 211¹ ;
- c) Les frais de scolarité fixés par les gouvernements des provinces en fonction des coûts de l'éducation et de l'accessibilité ;
- d) Les revenus supplémentaires que les universités génèrent, grâce aux instituts à gestion privée, à la recherche ou à d'autres activités.

Tous les établissements publics reçoivent les subventions *per capita*. Les universités d'excellence orientées « recherche » reçoivent des financements assez importants dans le cadre des programmes 211 et 985 et parviennent à dégager des revenus supplémentaires. Les universités plus axées sur l'enseignement que la recherche doivent se contenter des frais de scolarité (quota et hors quota), pour compléter les subventions *per capita*. Quant aux universités privées, elles sont financées par les frais de scolarité et par leurs bénéfices d'exploitation.

Les subventions d'État ne couvrant plus qu'en partie les charges d'exploitation des établissements d'enseignement supérieur, ceux-ci doivent générer environ la moitié de leurs fonds nécessaires pour fonctionner et pouvoir financer leurs coûts récurrents et la recherche. Pour équilibrer leur budget, les établissements d'enseignement supérieur sont incités à nouer des liens de coopération avec les entreprises et à mettre en œuvre des programmes générateurs de revenus. Le degré de réussite à cet égard varie d'un établissement d'enseignement supérieur à un autre. Les établissements les plus prestigieux, bien dotés en capital intellectuel et qui ont accumulé du savoir-faire technologique, parviennent très bien à obtenir des parrainages d'entreprises et des contrats de recherche, ainsi qu'à vendre des programmes de formation continue de perfectionnement des cadres. Cependant, un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur ont tendance à négliger leurs missions fondamentales d'enseignement et de recherche, au profit d'activités plus lucratives comme le conseil et la formation. Dans ces cas, pour les étudiants réguliers, les bénéfices sont faibles et leurs liens avec le monde des entreprises ténus.

La réforme financière a atteint l'objectif de réduire la charge financière de l'investissement étatique et d'utiliser des leviers financiers pour améliorer la gestion

¹ Les programmes 211 (1995) et 985 (1998) concernent la restructuration et l'organisation des universités chinoises et tendent à amener les établissements les plus importantes à un niveau de concurrence mondiale. Nous les évoquerons plus précisément à fin de ce chapitre (II, chap. 4).

des établissements d'enseignement supérieur et leurs performances en termes de programmes et de recherche. Mais la question reste posée de savoir si, plus généralement, ces réformes financières ont été bénéfiques pour la qualité de l'éducation.

La libéralisation des modes de financement de l'enseignement supérieur et l'autonomie financière forcée des établissements ont eu aussi pour conséquence de modifier le comportement des usagers. Ceux qu'il convient d'appeler désormais les consommateurs de produits éducatifs (étudiants et employeurs) sont de plus en plus soucieux des différences de qualité des produits offerts par les différents EES.

En ce qui concerne la décentralisation de la fonction de gestion du personnel et des grilles de rémunération, les directions des établissements d'enseignement supérieur ont obtenu suffisamment de marge de manœuvre pour renforcer leur gestion des performances. Cette mesure a eu un impact profond sur le comportement du corps enseignant. Ainsi, la nomination des enseignants obéit-elle aujourd'hui presque entièrement au niveau de qualification professionnelle et au bagage universitaire, l'affiliation politique n'est plus déterminante. Les primes sont octroyées en fonction des performances et du niveau de contribution des individus et non plus sur une base statutaire. Elles dépassent souvent le salaire de base lui-même et constituent une partie importante du revenu total des enseignants et chercheurs. La structure actuelle des revenus du personnel des établissements d'enseignement supérieur publics se compose des éléments suivants :

- le salaire de base (fixé conjointement par le ministère du Personnel et le ministère de l'Éducation),
- le « supplément universitaire »,
- le « supplément post-secondaire »,
- le « supplément de département » (dans ces trois dernières composantes, la plus grande partie est directement liée aux activités « commerciales » des différents établissements d'enseignement supérieur ne faisant pas partie des programmes d'enseignement réguliers).

La production de revenus est devenue l'un des moteurs du développement de l'enseignement supérieur et cela a entraîné une motivation plus grande de la part de l'ensemble du personnel. Cependant, l'émergence de comportements de recherche du

profit et des choix opportunistes à courte vue, au niveau individuel comme au niveau des établissements, pénalisent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants, en plus de leur charge officielle d'enseignement, participent souvent à des cours de formation spéciaux pour des étudiants à temps partiel et émargent à plus d'un établissement. Il leur est dès lors difficile d'investir le temps et l'énergie nécessaires pour améliorer les supports et les méthodes pédagogiques, provoquant en retour la démotivation des étudiants et l'inadaptation des formations aux besoins de la société.

2.3. Outils de gestion et d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur

La commission des titres et diplômes de l'enseignement supérieur du Conseil des affaires d'État est chargée de définir le niveau correspondant aux diplômes de licence, master et doctorat. De son côté, le ministère de l'Éducation a établi une Commission d'orientation qui élabore les directives applicables à la validation des titres et certificats, pour l'obtention de la licence par champ disciplinaire (cursus et contenu).

3. Instances d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur

Au niveau des établissements, c'est la Commission d'agrément qui, avec le concours de la Division du développement et de la planification de l'Éducation du ministère, définit les procédures d'évaluation en vue d'accorder l'habilitation aux établissements d'enseignement supérieur. Les critères d'agrément concernent la composition du corps enseignant, la recherche, la qualité de l'enseignement et les équipements (notamment les laboratoires et le nombre de volume des bibliothèques).

3.1. Procédure d'habilitation

La Commission des titres et diplômes de l'enseignement supérieur est chargée d'examiner la compétence des établissements d'enseignement supérieur et des instituts de recherche à délivrer des diplômes universitaires.

3.2. Conduite et suivi de l'évaluation

Un système de suivi et d'évaluation a été mis en place après l'agrément initial. Les établissements d'enseignement supérieur sont soumis à une évaluation périodique de leurs programmes universitaires et de leur aptitude à délivrer des diplômes. L'un des objectifs de cette procédure de contrôle de qualité est de relever le niveau d'exigence général et d'améliorer la qualité des EES. La procédure d'évaluation est conduite à

deux niveaux : au ministère de l'Éducation revient la responsabilité des questions de politique éducative et des règles et règlements ; aux autorités provinciales, revient la charge d'appliquer et mettre en œuvre ces politiques.

3.3. Mécanismes de l'évaluation

L'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer des diplômes peut être renouvelée ou annulée (cas rare). Selon la gravité de la situation, un établissement d'enseignement supérieur peut être sanctionné avec mise à l'épreuve ou radié du registre des programmes reconnus par le ministère de l'Éducation. L'approbation des programmes de doctorat et des cursus professionnels se fait sous la responsabilité du ministère, celle des programmes jusqu'au niveau licence/master est dévolue aux commissions provinciales de l'éducation.

Chaque université est évaluée tous les cinq ou six ans. Il existe actuellement trois modes d'évaluation et de notation des établissements : l'évaluation de la qualification, l'évaluation de l'excellence (*xuanyu pinggu* 选育评估) et l'évaluation ponctuelle.

Le premier type vise les établissements d'enseignement supérieur ayant des capacités modestes et une expérience limitée dans l'enseignement supérieur, du 1^{er} et 2nd cycles. Son objectif est de veiller au respect d'une norme minimale correspondant au statut d'établissement d'enseignement supérieur. L'évaluation de l'excellence vise les établissements d'enseignement supérieur ayant des capacités de bon niveau, une qualité d'enseignement élevée et des antécédents relativement anciens d'enseignement supérieur. Elle sert de point de référence. Quant à l'évaluation ponctuelle, elle est conçue pour les établissements d'enseignement supérieur qui se situent entre ces deux catégories et est effectuée au coup par coup.

D'une manière générale, ce processus d'évaluation est considéré comme ayant un impact positif, en particulier, sur l'efficacité de l'administration et la qualité de l'enseignement. Il a conduit à une plus grande transparence du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur, introduisant aussi une émulation entre eux, sur la base de classements accessibles au public. Les directions d'établissements montrent à l'envie les résultats qui leur sont favorables et sont motivés à faire mieux pour progresser dans les classements. Le grand public est lui aussi très attentif à ces classements et en tient le plus grand compte.

Beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur citent le taux d'emploi de leurs diplômés comme un indicateur de la qualité supérieure d'un établissement. Cela est révélateur d'un problème structurel croissant du marché du travail et du déséquilibre entre l'offre et la demande de ressources humaines qualifiées. En règle générale, les diplômés des grandes universités prestigieuses n'ont guère de difficulté à trouver un emploi. À l'inverse, les diplômés des établissements d'enseignement supérieur locaux ont beaucoup plus de mal à s'insérer dans le marché du travail. Le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur, à la recherche d'un emploi, est passé de 1,15 million, en 2001, à 5,32 millions, en 2008, il a donc plus que quintuplé en sept ans. Le problème est aussi structurel : beaucoup de diplômés ont suivi des spécialisations pour lesquelles la demande est insuffisante. Les diplômés des zones économiquement moins favorisées ne sont pas les seuls à éprouver des difficultés à trouver un emploi. Environ 10 % des diplômés des universités de Shanghai sont sans emploi pendant les douze mois qui suivent l'obtention de leur diplôme.

Comment expliquer qu'en 2007, environ 30 % des diplômés de l'université n'aient pas trouvé d'emploi ? L'une des raisons avancées est l'inadéquation entre l'enseignement supérieur et les besoins actuels du marché du travail en termes de qualifications. Les établissements d'enseignement supérieur doivent davantage prendre en compte les débouchés professionnels de leurs étudiants et augmenter le nombre de filières réellement professionnalisantes (y compris avec stages en entreprise).

4. Organisation des études et enseignements dispensés

4.1. Concours d'entrée à l'université : le Gaokao

En Chine, un diplôme universitaire de bon niveau reste un sésame vers de meilleures perspectives professionnelles, et la compétition pour accéder à l'enseignement supérieur d'excellence est rude. Le parcours des élèves chinois est jalonné de concours pour passer au niveau supérieur. Au lycée (*Gaozhong* 高中), les élèves concentrent leurs efforts sur la préparation du concours d'entrée à l'université, le *Gaokao*. Un mauvais résultat compromet les perspectives d'avenir et interdit l'accès aux meilleurs établissements, le candidat malheureux est alors contraint de se tourner vers des cursus courts (bac + 2 ou 3) ou vers des établissements privés.

Les épreuves du *Gaokao* se déroulent chaque année au début du mois de juin dans plus de 8 000 établissements et centres d'examens, même s'il a déjà pu être reporté pour raison majeure. Les matières sont le chinois, les mathématiques, l'anglais, et l'épreuve de synthèse à orientation littéraire ou scientifique.

On peut constater néanmoins qu'en 2009, pour la première fois depuis la réinstauration du *Gaokao*, en 1977, le nombre de candidats a diminué. Plusieurs facteurs peuvent l'expliquer :

- Pour le Ministère de l'Éducation, l'évolution démographique est le facteur le plus significatif : la tranche d'âge des 17-18 ans tend à se contracter en raison du recul de la natalité enregistré au tournant des années 1990.

- Les difficultés économiques et l'élargissement considérable de la population étudiante ont contribué à mettre fin au mythe de l'emploi garanti pour les diplômés de l'université. Le statut du *Gaokao* en a pâti, lui qui était jusqu'à récemment perçu comme une épreuve couperet déterminante pour l'université et la future carrière d'un étudiant. On admet ainsi que, cette année, 10 % des lycéens ne passeront pas les épreuves. En outre, les familles comparent défavorablement le système éducatif chinois avec celui d'autres pays, et hésitent plus qu'avant à investir (souvent près du tiers de leur revenu annuel) dans le cursus universitaire de leur enfant si celui-ci n'est pas en mesure d'accéder aux meilleurs établissements.

- Enfin, certains des meilleurs lycéens choisissent de postuler directement pour des universités étrangères, en particulier anglo-saxonnes, qui n'exigent pas de résultats au *Gaokao*.

- Depuis 1999, une réforme porte sur le contenu des épreuves et sur la poursuite de l'élargissement de l'accès à l'université. Elle a pour objectif de résoudre la contradiction entre capacités d'accueil des établissements et forte demande en éducation des jeunes générations. Les autorités de tutelle lancent des expérimentations locales (à l'échelle de la province ou de la municipalité) qui, en cas de succès, sont généralisées à l'ensemble du pays. Mais il résulte de ce schéma une situation complexe, dans laquelle les modalités des épreuves varient d'une province voire d'une ville à une autre, ce qui rend discutable les conditions d'équité à l'échelon national.

Il est donc important de concevoir que la note du *Gaokao* n'est pas un indicateur parfaitement fiable, dans la mesure où elle n'est pas calculée de façon uniforme sur l'ensemble du territoire. Le niveau d'un étudiant peut s'évaluer en comparant ses résultats par rapport à la note minimale moyenne fixée par sa province d'origine, mais c'est en fin de compte la qualité et la notoriété de l'université dans laquelle il est admis qui fournit le critère le plus significatif.

4.2. Formations initiales : trois cycles

- **Premier cycle** : il recouvre les formations courtes, professionnelles, en deux ans (*Dazhuan* 大专, Bac + 2, en instituts professionnels), les formations générales et professionnalisantes en trois ans (*Dazhuan*, Bac + 3, en universités ou en instituts professionnels), les formations générales en quatre ans (*Benke* 本科, uniquement en universités, qui correspondent aux formations Undergraduate du système anglo-saxon ou au grade de Licence du LMD européen).

- **Deuxième cycle** : ce sont les formations de master en trois ans qui suivent le *Benke* (*Shuoshi* 硕士, Bac + 5 à Bac + 7) auxquelles les étudiants accèdent aussi par voie de concours.

- **Troisième cycle** : c'est-à-dire le doctorat (*Boshi*, Bac + 8 à Bac + 10), lui aussi accessible par concours, à l'issue du master, et réservé aux établissements les plus prestigieux.

- On distingue en Chine trois catégories d'établissements d'enseignement supérieur : les universités d'enseignement général public (1 908, en 2007 : chiffre publié en mai 2008), dont 740 établissements de niveau *Benke* (licence longue en 4 ans) et 1 168 établissements de *Zhuanke* (licence courte en deux ou trois ans) ; les établissements supérieurs de formation continue pour adultes (413 en 2007) ; les établissements supérieurs privés (297 en 2007, dont 295 établissements généraux et 2 établissements pour adultes).

- Ces établissements sont eux-mêmes rangés en quatre catégories : les établissements d'excellence dépendant directement du ministère de l'Éducation (73 en 2008) ou d'autres ministères (39 en 2008) ; les établissements dépendant partiellement d'un ministère et des autorités provinciales ; les établissements dépendant des autorités provinciales et les établissements dépendant des municipalités.

Pour mémoire, les autorités de tutelle des établissements fixent pour chacun d'eux un nombre total d'étudiants par spécialité et par niveau. Ce quota est établi en fonction du nombre total des candidats, par province, et de la capacité d'accueil des établissements.

5. Principaux atouts du système d'enseignement supérieur

Comme nous l'avons dit plus haut, le ministère chinois de l'Éducation a lancé deux vastes programmes de soutien aux meilleurs établissements, qui sont des partenaires de premier choix dans le cadre d'accords internationaux.

Le programme 211, lancé en 1995, vise à transformer une centaine d'universités réparties sur l'ensemble du territoire chinois, c'est-à-dire moins de 10 % des universités chinoises, en établissements d'excellence dans le domaine de la formation et de la recherche. Les établissements présélectionnés par le ministère chinois de l'Éducation, dès 1995, ont été évalués par la Commission au plan avant d'intégrer le programme. Ces évaluations, qui se sont échelonnées sur plusieurs années, ont permis d'identifier 602 disciplines prioritaires d'enseignement et de recherche couvrant tous les domaines. Des regroupements d'établissements ont été effectués dans de nombreuses villes, afin que les universités atteignent une taille suffisante permettant de rationaliser leur gestion, les politiques de formation et de recherche. Cette vague de fusion est achevée, pour l'essentiel. En 2009, 112 universités « 211 » sont recensées sur le site internet du ministère de l'Éducation, contre 95 en 2007. Le programme 211 a permis de dresser une carte universitaire nationale des disciplines clés, de rénover de nombreux campus, de mettre en œuvre un réseau informatique à haut débit et une bibliothèque numérique nationale.

Le programme 985, lancé en mai 1998, vient en complément du programme 211 et a pour objectif de faire émerger des universités chinoises de niveau mondial. Deux phases de développement : 1999-2004 et 2004-2008. 34 établissements sélectionnés dans la 1^{ère} phase et 4 supplémentaires dans la seconde. Ce projet a permis d'accélérer des fusions d'universités, le recrutement de professeurs d'excellence et d'experts étrangers, la réforme de gestion des personnels, l'amélioration des conditions de recherche, la collaboration des universités avec les entreprises et la coopération internationale.

Au-delà de ces programmes, le système universitaire chinois, à défaut d'être uniformément qualitatif, doit gérer quotidiennement la plus grande communauté d'étudiants du supérieur au monde.

Ses accomplissements restent considérables, eu égard au retard pris dans l'après-guerre. Les Chinois eux-mêmes sont bien conscients des progrès à réaliser dans tous les domaines. La recherche, l'internationalisation, la hausse de la qualité de l'enseignement sont des priorités qui se retrouvent dans toutes les directives actuellement en vigueur. Le développement du système universitaire chinois et ses emprunts aux systèmes antérieurs ont débouché sur la naissance d'un milieu universitaire atypique, très concurrentiel sur le plan domestique, au poids économique conséquent, et doté de moyens de gestion et de progression à fort potentiel qui, à son tour, a des raisons d'inspirer ses pendants occidentaux.

6. En synthèse

Dans ce chapitre, le propos était de décrire l'organisation de l'enseignement supérieur en Chine, compte tenu de son histoire dont l'importance est capitale, sur le fond.

Ce développement nous a permis de voir que malgré d'assez grandes différences de conception de l'enseignement supérieur, *a priori*, l'évolution de l'enseignement et de la recherche à l'université, à l'échelon mondial, a amené la Chine à un système largement aligné sur les systèmes anglo-saxons et européens, même si des particularités subsistent, comme le *Gaokao*, par exemple.

Un point est important à souligner : la Chine attend beaucoup de ses étudiants partis à l'étranger pour y mener des cursus d'études, en vue de constituer une élite intellectuelle et continuer la modernisation de son enseignement supérieur.

Nous passons maintenant au Chapitre 5, consacré à l'enseignement supérieur en France.

CHAPITRE 5 – INSTITUTIONS UNIVERSITAIRES FRANÇAISES

1. Introduction

Nous allons présenter maintenant le système de l'enseignement supérieur en France. Nous évoquerons d'abord le Service public, dans l'enseignement supérieur, sa structuration et ses diverses instances. Comme nous l'avons indiqué plus haut, cette présentation restera succincte et schématique, par comparaison à l'étude que nous avons menée pour le chinois.

Au niveau national, on trouve : les ministres et l'organisation centrale, les organes d'inspection, les organes consultatifs, les organes d'aide et d'accompagnement. Au niveau académique, il y a le Recteur et la chancellerie et divers organes consultatifs.

En ce qui concerne l'Enseignement supérieur, globalement, nous en évoquerons l'historique, de sa création, du début du XX^e siècle, à la loi LRU et ses principes d'évolution, puis la typologie des établissements, leurs définitions, caractéristiques et missions (les EPA¹, les EPST² et les EPCSCP³. Pour rendre compte concrètement du fonctionnement, nous présenterons l'exemple de l'université Lyon 1 (direction et gouvernance, conseils et commissions, composantes et services).

2. Première Partie

2.1. Service Public de l'Enseignement en France, sa Structuration et ses diverses instances au niveau national et académique

Le préambule de la constitution de 1946 prévoit que :

« L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. »

« L'État définit par la loi les principes fondamentaux de l'enseignement et organise l'enseignement public à tous ses niveaux. » article 34 de la Constitution du 4 octobre 1958. »

Le Code de l'Éducation se décompose en deux parties :

Première partie : dispositions générales et communes

¹ EPA : Établissements publics à caractère administratif

² EPST : Établissements à caractère public et technique

³ EPCSCP : Établissements à caractère scientifique, culturel et professionnel

Livre premier : *Principes généraux de l'éducation*

Titre premier : Le droit à l'éducation

- a) L'éducation est déclarée comme étant la priorité nationale.
- b) Le service public d'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants : il contribue à l'égalité des chances.
- c) La mission de l'école est que les élèves y acquièrent des connaissances et partagent les valeurs de la République.
- d) L'école garantit à tous les élèves l'acquisition/apprentissage de la langue française.
- e) Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels doivent mettre en œuvre l'ensemble de ces valeurs.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun, afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté, dans un cadre social et professionnel.

Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situations, notamment en matière économique et sociale. Cette répartition elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine en particulier la santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisées.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique.

2.2. Niveau national : Organisation du service public de l'éducation, ses ministres et l'organisation centrale

Le gouvernement Fillon a confié à deux ministères distincts l'organisation de l'enseignement en France. Le décret du 18 mai 2007 portant composition du gouvernement a créé deux structures distinctes :

Le Ministère de l'éducation nationale est généralement désigné sous l'acronyme : Éducation nationale (EN).

Plus spécifiquement chargé des enseignements primaire et secondaire, Luc Chatel, dirige les deux premiers degrés depuis juin 2009, il a été maintenu après le remaniement de novembre 2010.

Le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR)

Chargé de l'enseignement supérieur et de l'organisation de la recherche publique. Il était dirigé par Valérie PECRESSE (entre mai 2007)¹, autrement dit, elle avait été maintenue lors du remaniement de 2010), au moment de la réforme dite LMD², que nous précisons plus loin, elle a été et maintenue après le remaniement de novembre 2010.

À noter que cette organisation distincte n'a pas été modifiée lors du remaniement ministériel de juin 2009. Seul le ministre de l'Éducation nationale a changé :

Le Décret n° 2010-1452 du 26 novembre 2010 fixe les attributions du/de la ministre (MESR) :

a) Préparation et mise en œuvre de la politique du gouvernement relative au développement de l'enseignement supérieur.

¹ Ministres de l'éducation nationale et secrétaires d'État

<http://www.education.gouv.fr/pid288/les-ministres-et-secretaires-d-etat-de-l-education-de-la-ve-republique.htm>

2015

17 juin Thierry Mandon - secrétaire d'État chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

2014

26 août Najat Vallaud-Belkacem - ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

9 avril Geneviève Fioraso - secrétaire d'État à l'enseignement supérieur et à la recherche

2 avril Benoît Hamon - ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

2012

16 mai Vincent Peillon - ministre de l'éducation nationale

16 mai George Pau-Langevin - ministre déléguée chargée de la réussite éducative

2010

2 décembre Jeannette Bougrab - secrétaire d'État chargée de la jeunesse et de la vie associative

25 novembre Luc Chatel - ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative

2009

24 juin Luc Chatel - ministre de l'Éducation nationale - porte parole du Gouvernement

2007

18 mai Xavier Darcos- ministre de l'Éducation nationale

² LMD : Licence, Master, Doctorat, réforme sur laquelle nous reviendrons.

b) Mise en œuvre de la politique du gouvernement dans le domaine de la recherche et de la technologie. Il est compétent en matière de politique de l'espace.

c) Participation à la promotion et à la diffusion des nouvelles technologies.

d) Préparation et mise en œuvre de la politique du gouvernement en faveur de l'utilisation et de la diffusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

e) Préparation des décisions du Gouvernement, relatives à l'attribution des ressources et des moyens alloués par l'État dans le cadre de la mission interministérielle de la recherche et de l'enseignement supérieur (MIREs). À cet effet, les autres ministres présentent leurs projets et demandes de crédits de recherche au Gouvernement.

Pour élaborer et mettre en œuvre cette politique, les deux ministres sont assistés d'un ensemble de directions, services et bureaux qui constituent les administrations centrales des ministères. À différents niveaux de l'administration se trouvent également des organes de direction, gestion et inspection, et divers organes consultatifs.

2.2.1. Organes d'inspection et d'évaluation

* **IGAENR** : *Inspection Générale de l'éducation nationale et de la recherche*

C'est un corps qui, placé directement sous l'autorité du ministre de l'Éducation nationale, exerce des fonctions de contrôle et d'inspection, dans les domaines administratif, financier, comptable et économique. Il veille à la régularité du fonctionnement des établissements, des personnels, des services bénéficiant ou ayant bénéficié d'une aide publique, directe ou indirecte (État, collectivités territoriales (CT)). Il évalue également l'efficacité du système d'éducation et de formation et réalise des audits. Ensuite, il formule des propositions et des conseils pour améliorer le fonctionnement et l'efficacité du service public.

C'est à la fois une *Inspection interministérielle* (éducation, enseignement supérieur et recherche), une *Inspection générale* (étude de la totalité du fonctionnement et des structures ainsi que les comportements) et une *Inspection de l'administration* (puisque son champ d'action couvre tous les domaines).

* **IGB** : **Inspection générale des Bibliothèques**

C'est un service de contrôle et de conseil, placé lui aussi sous l'autorité du ministre de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur¹. L'Inspection générale des bibliothèques (IGB) assure le contrôle des bibliothèques des universités, avec un rôle d'évaluation et de conseil. Il existe également un contrôle technique de l'État, sur les bibliothèques publiques (municipales ou départementales), en lien avec la direction des Régions et le ministère de la Culture et de la communication.

*** AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur**

Régie par l'art. L 114-3-1 du code de la recherche et L 242-1 code de l'éducation)

L'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel est assurée par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), créée par la loi de programme pour la recherche du 18 avril 2006.

Elle a été mise en place par François Goulard, alors ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche le 21 mars 2007.

L'AERES se substitue aux instances d'évaluation existantes, notamment l'ancien Comité national d'évaluation (CNE), créé auparavant, par la loi du 26 janvier 1984.

L'AERES est organisée en 3 sections d'évaluation :

- a) Section des établissements,
- b) Section des unités de recherche : Équipes d'accueil, CNRS, INSERM, etc.)
- c) Section des formations et diplômes, chargée de l'évaluation des propositions de diplômes et de l'attribution des habilitations (licences, masters, et doctorats...).

C'est une autorité administrative indépendante, dotée d'une autonomie financière ; elle se compose de 25 membres, dont un élu en qualité de Président. Ses membres sont nommés pour 4 ans non renouvelables, et remplacés pour moitié, tous les 2 ans.

¹ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

Les missions de l'AERES sont les suivantes : a) Évaluation de l'ensemble des activités des EPSCP et des contrats¹ ; b) Recommandations, pour améliorer fonctionnement et l'Offre de Formation, l'orientation des étudiants ; c) Publication périodique de rapports, après évaluation ; d) Principales évaluations réalisées par l'AERES, tous les deux ou quatre ans.

* **INSERM** : *Institut national de la Santé et de la recherche médicale*

Comme tous les autres établissements de recherche en France, l'évaluation stratégique de l'INSERM a été conduite sous l'égide de l'AERES, de janvier à novembre 2008, puis en 2012 et le sera à nouveau en 2016, par un comité d'évaluation de stature internationale. Suivant les régions, les dates varient en fonction de regroupements ou vagues A, B, C, D.

- **CEMAGREF** : *Institut de recherche pour l'ingénierie de l'agriculture et de l'environnement*

Un premier rapport a été rendu en septembre 2008. Nous proposons l'exemple de l'unité du CEMAGREF de l'université LYON 1.

Évaluations réalisées en 2009 par l'AERES : Il s'agissait de la Troisième campagne d'évaluation des établissements, des unités de recherche et de formation, consacrée à la vague A (2011-2014)

Les rapports d'évaluation de l'UCBL de 2010 et 2014 sont disponibles sur l'Intranet avec la réponse du Président sur les remarques de l'AERES (Chapitre Gouvernance). On y trouve aussi l'Étude comparative des facultés de médecine en France (rapport 13 octobre 2009)² et le rapport de la Cité internationale universitaire de Paris (décembre 2009)....

2.2.2. Organes consultatifs les plus importants

* **CSE : Conseil Supérieur de l'éducation**

¹ Pour les structures ayant déjà plusieurs années d'existence, les évaluations se font tous les quatre ans ; Pour les nouvelles structures créées, il y a une évaluation à mi-parcours, ce qui induit une première évaluation à deux ans, puis à quatre.

² Dans le cadre de la campagne d'évaluation 2015-2016 (vague B), l'AERES a reçu les établissements et organismes concernés, les 14 et 16 octobre 2014.

<http://www.aeres-evaluation.fr/Actualites/Actualites-de-l-agence/Facultes-de-medecine-en-France>

(Art. 231-1) Il est obligatoirement consulté et peut donner son avis sur toutes les questions d'intérêt national concernant l'enseignement ou l'éducation, et sur les objectifs et le fonctionnement du service public (programmes, examens, délivrance des diplômes).

Le CSE dispose de compétences très étendues, comportant un volet disciplinaire ; contentieux et jugement rendus par les *Conseils académiques de l'éducation nationale* (CAEN). Il se compose alors de 12 conseillers enseignants et statue également sur les décisions prises par la commission des titres d'ingénieur.

Le Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche préside cette dernière commission qui compte 97 membres (enseignants, IATOS, usagers, parents collectivités territoriales) soit élus, soit désignés.

*** Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) :**
(Art.232-1)

Présidé par le Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, il assure la représentation, d'une part, des EPCSCP et, d'autre part, des grands intérêts nationaux, notamment éducatifs, culturels, scientifiques, économiques et sociaux.

Pour définir leurs politiques communes d'enseignement et de recherche, les EPCSCP organisent deux Conférence des Chefs d'établissements de l'enseignement supérieur, à l'année. Elles sont constituées de représentants désignés desdits établissements et de représentants élus au scrutin secret et par collèges distincts, parmi des diverses catégories de personnel et les étudiants. Les représentants des grands intérêts nationaux sont nommés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

CNESER

Cette assemblée joue deux rôles : consultatif et disciplinaire

a) Rôle consultatif : composition et missions

Composition : Outre le ministre, le CNESER compte 68 conseillers et 45 représentants des universités et établissements assimilés, dont : 4 représentants de la Conférence des présidents d'université (CPU), 1 représentant de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CEDEFI), 22 enseignants-chercheurs, enseignants ou chercheurs (dont 11 professeurs des universités ou assimilés), 11 étudiants sont élus au suffrage indirect par les élus étudiants en conseils centraux

(Conseil administratif [CA], Conseil des études et de la vie universitaire [CEVU] et Conseil scientifique [CS] de toutes les universités et grandes écoles de France. Le renouvellement de ce collège étudiant se fait tous les deux ans à la proportionnelle à la plus forte moyenne. Dans cette composition, également, on compte 7 représentants des personnels non-enseignants dont un conservateur des bibliothèques.

Par ailleurs, 23 personnes représentent les forces politiques, économiques, sociales et culturelles du pays. Ce groupe comprend un député, un sénateur et un membre du Conseil économique et social. Il comprend également un représentant d'un établissement d'enseignement supérieur, qui ne doit appartenir ni à une université, ni à une école d'ingénieurs, et un représentant des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire, comportant des classes post-baccalauréat (classes préparatoires).

Les 18 autres représentants des forces économiques et sociales sont désignés par les syndicats professionnels, à parité entre syndicats de salariés et organisations patronales. La durée du mandat de l'ensemble des membres est de 4 ans, à l'exception des étudiants élus pour 2 ans.

Les règles de fonctionnement du conseil et les conditions de nomination ou d'élection de ses membres sont fixés par décret.

Mission : Définition d'une politique générale de d'enseignement supérieur. « *Il donne son avis sur les questions relatives aux missions confiées aux établissements d'enseignement supérieur.* »

Il est obligatoirement consulté et/ou donne un avis sur les projets de textes réglementaires, statutaires et pédagogiques, sur les orientations générales des contrats quadriennaux, sur la politique proposée par les pouvoirs publics, afin d'assurer la cohésion des formations supérieures, dépendant du MESR. Son avis est requis avant toute création de grade ou de diplôme, et pour les campagnes d'habilitation. Il se prononce également sur les dotations budgétaires : dotations globales de fonctionnement (DGF) et dotations globales d'équipement (DGE). Enfin, il fait toutes propositions sur les mesures à prendre pour améliorer le fonctionnement des *Établissements publics à caractère scientifique et culturel de l'enseignement supérieur* (EPCSCP).

b) Rôle disciplinaire : composition et missions

Composition : restreinte à 14 membres dont 5 professeurs des universités, 5 enseignants de grade inférieur et 4 étudiants. Elle élit son propre président parmi les professeurs des universités : le ministre n'intervient pas dans cette instance.

Quand la personne à juger est un professeur des universités, seuls les professeurs des universités peuvent siéger ; pour un enseignant de grade inférieur, les professeurs des universités siègent avec les enseignants de grade inférieur. Ce n'est que pour le jugement des étudiants que la formation disciplinaire du CNESER se réunit au complet.

La formation disciplinaire du CNESER élit son propre président parmi les professeurs des universités.

Mission : Le CNESER statue en appel et en dernier recours sur les décisions disciplinaires prises par les instances universitaires compétentes, à l'égard des enseignants-chercheurs, enseignants et usagers (1^{er} ressort s'il n'existe pas de SD constituée dans l'établissement et si pas de jugement dans les 6 mois après début des poursuites).

Les décisions disciplinaires statuées par le CNESER sont publiées au Bulletin officiel (BO) de l'Éducation nationale. Elles peuvent faire l'objet d'un pourvoi en cassation devant le Conseil d'État.

Le personnel hospitalo-universitaire est jugé par une juridiction distincte. Les personnels non enseignants de l'enseignement supérieur ne sont pas non plus déférés devant le CNESER : ils sont soumis aux règles générales de discipline de la fonction publique et au code de la Santé publique quand ils sont également professionnel de santé.

*** CPU : Conférence des Présidents d'Université
(Art. 233-1 du code de l'éducation)**

C'est une instance consultative chargée de représenter les intérêts de l'enseignement supérieur, notamment auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Créée en 1971, elle a été et redéfinie dans l'article 36 de la Loi dite LRU : elle est devenue une association Loi 1901.

La CPU réunit à la fois : les membres de la Conférence des présidents d'université, ceux de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieur (CEDEFI), les

représentants des écoles françaises et instituts à l'étranger, des personnalités extérieures aux universités.

Elle regroupe ainsi : 82 universités, 3 universités de technologie, 3 Instituts nationaux polytechniques, 3 INSA, les 3 écoles normales supérieures (fusion des 2 ENS à Lyon au 1/12010), 8 grands établissements : Centre national des arts et métiers (CNAM) et l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), l'observatoire de Paris, etc.

La conférence des présidents d'université est un lieu d'échange, de réflexion et d'accompagnement où l'on étudie toutes les questions relatives à l'enseignement supérieur. Elle s'organise comme suit :

Fonctionnement

Tous les deux ans, cette commission élit son Président qui travaille avec un bureau composé de 2 vice-présidents et une équipe permanente de chargés de mission qui instruit les dossiers et assure le suivi des travaux.

Les membres de la CPU sont invités à se répartir dans 7 commissions de travail :

a) Pédagogie et Formation continue ; b) Règlement et législation ; c) Moyens et personnels ; d) Recherche ; e) Vie étudiante et questions sociales ; f) Santé et g) Relations internationales et européennes (RIE)

La CPU se réunit une fois par mois et la CP2U, également (commission permanente) est composée de 7 présidents.

CPU : Loi relative aux libertés des universités (LRU)

(Loi 2007-1199, du 10 août 2007)

Avant la LRU, la CPU était présidée par le Ministre en charge de l'enseignement supérieur et n'avait ni autorité personne morale, ni autonomie financière.

La Loi d'août 2007 modifie cette situation en donnant à la CPU (comme à la conférence des directeurs d'écoles d'ingénieurs) la possibilité de s'organiser en association reconnue d'utilité publique. Ainsi, durant son assemblée générale du 20 décembre 2007, la CPU a adopté de nouveaux statuts la transformant en Association CPU ou ARU. Son président élu pour deux ans, aidé de son bureau décidera de la politique de l'enseignement supérieur à mener. La Nouvelle CPU réunie en séance

plénière, le 18/12/2008, a donc élu son 1^{er} Président et son bureau. Au terme de ce mandat, un nouveau président a été élu avec son bureau le 16 décembre 2010.

Louis Vogel, Anne Fraïsse et Yvon Berland succèdent à Lionel Collet, Simone Bonnafous et Jacques Fontanille. Le Président actuel étant le PR François-Noël Gilly, élu après Lionel Collet.

Après celle de 1984, la loi du 10 août 2007 « *Libertés et responsabilités des universités* », a renforcé l'autonomie des universités et, corrélativement, les pouvoirs et responsabilités de leurs présidents et de leurs Conseils d'Administration.

*** Médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur**

(Art. L23-10-1)

Il est nommé pour 3 ans par arrêté ministériel et il est le correspondant du Médiateur de la République. Il coordonne l'activité des médiateurs académiques, reçoit les réclamations sur le fonctionnement des services centraux du ministère et des établissements non placés sous la tutelle du recteur d'académie. En cas de litige, les usagers du service public et les agents de l'administration de l'éducation nationale peuvent avoir recours à lui.

*** CADA : Commission d'accès aux documents administratifs**

C'est une instance consultative indépendante qui émet des avis sur le caractère communicable ou non des documents administratifs. Elle joue un rôle de médiateur entre l'administration et ses interlocuteurs.

*** CTPM : Comité technique paritaire ministériel**

(Décret n°82-452 du 28 mai 1982)

Il existe 1 CTPM par ministère. La création de celui de l'enseignement supérieur date de 1994 ; il concerne les règles statutaires des personnels de recherche. Pour moitié, il se compose de représentants des personnels, désignés par les organisations syndicales, et pour moitié par des représentants de l'administration, nommés par le ministre qui préside cette commission, dotées de nombreuses compétences.

*** CAPN : Commissions administratives paritaires nationales**

Instituées par corps élus, ces instances de dialogue et de représentation sont composées, en nombre égal, de représentants du personnel et de représentants de l'administration. Ces commissions sont compétentes pour toutes les questions

relatives aux carrières individuelles des personnels : titularisation, mutations, évaluation et avancement.

- Organe d'aide et d'accompagnement

*** AMUE : Agence de mutualisation des universités et des établissements d'enseignement supérieur**

Créée en 1997, pour 5 ans, puis renouvelée tous les 5 ans, cette agence, de nature juridique concerne le GIP : groupement d'intérêt public.

Activités

Les produits informatiques (logiciels APOGEE, HARPEGE, NABUCO SIFAC) sont des logiciels de traitement de l'information élaborés pour accompagner la gestion technique et financière des universités et autre établissements d'enseignement supérieur. Ils participent à leur pilotage et facilitent la gestion des divers services : inscriptions, diplômes, gestion financière, service techniques (TIC), etc.

Ces activités concernent les finances, les ressources humaines, la scolarité et la vie étudiante et les nouvelles technologies (NTIC). Grâce à la mutualisation, l'objectif consiste à œuvrer au renforcement de l'identité et de l'autonomie des établissements¹.

Site web à consulter :

2.2.2. Au niveau académique

a) Organe d'inspection

*** RECTEUR Chancelier des Universités**

La France étant divisée en circonscriptions académiques, chacune est dirigée un Recteur nommé. Choisi parmi les professeurs des universités, le recteur est désigné en conseil des ministres et Nommé par décret par le Président de la République. Il représente le ministre de l'éducation nationale au niveau de l'académie, et le ministre chargé de l'enseignement supérieur auprès des EPSCP. Il entretient donc des relations avec les responsables politiques et socio-économiques dans l'académie et dans la région. Il est responsable de la totalité du système éducatif dans l'académie puisqu'il en couvre tous les champs.

¹ <http://www.amue.fr>

Il applique les directives ministérielles et définit une politique d'éducation et de formation dans le cadre des orientations nationales. Il a autorité sur les 3 degrés d'enseignement (maternel, primaire et secondaire).

Il est aussi Chancelier des Universités (art. L122-2 et L711-8) et dirige la chancellerie, établissement public national à caractère administratif, qui assure l'administration des biens indivis entre plusieurs établissements d'enseignement supérieur. Il assure la coordination des enseignements supérieurs.

Pouvoirs du Recteur dans l'enseignement supérieur : contrôle *a posteriori*

En matière budgétaire, le recteur reçoit le budget 15 jours avant le vote du CA. Une fois voté, le budget voté doit lui être communiqué sinon, il n'est pas exécutoire. Il exerce un contrôle de légalité sur toutes les décisions et délibérations des EPSCP, dispose d'un pouvoir de substitution, de suspension et de nomination (AC). Le recteur exerce également des pouvoirs en matière disciplinaire : SD d'Université, pour fraudes au baccalauréat, par exemple. Il signe certains diplômes (ingénieurs), attribue des bourses d'enseignement supérieur et préside conseil d'administration du Centre de ressources (CROUS). Il dispose d'un pouvoir en matière défections. Il peut se prononcer des inscriptions en 17^{ème} année, même si les capacités d'accueil sont atteintes Le recteur assiste (ou se fait représenter) aux séances des CA et reçoit toutes les délibérations et décisions. Chaque année, il doit établir un rapport, rendu public, sur l'exercice du contrôle de légalité des décisions et délibérations des CA. Il s'appuie sur les services rectoraux, des conseillers techniques, des inspecteurs, et sur des organes consultatifs.

b) Organes Consultatifs

*** CAEN Conseil académique de l'Éducation nationale**

(Art.234-1)

Il est composé de représentants élus des personnels et des usagers et donne son avis dans les domaines relatifs à l'organisation et au fonctionnement du service public d'enseignement dans l'académie. Il est doté de quatre compétences essentielles : a) consultatives (le Plan régional des formations (PRDF) est approuvé par le conseil régional de la Région Rhône-Alpes, après avis du CAEN ; décisionnelles ; b)

juridictionnelles (interdiction d'enseigner dans le privé) ; c) disciplinaires (sanctions pour manquement à l'obligation d'assiduité scolaire).

La composition du PRDF varie en fonction type de compétence exercée.

*** CAPA Commission administrative paritaire académique**

La structuration des CAPA est semblable à celles des précédentes : composition en nombre égal de représentants de l'administration et représentants des personnels, constitués par corps.

Cette structure joue un rôle important dans la gestion et les modalités de traitement des carrières des personnels. Elle donne son avis sur tous les actes de gestion. Cependant, son rôle est consultatif : la décision appartient à l'autorité de tutelle.

*** CTPA Comité technique paritaire académique**

Il est compétent pour toutes les questions intéressant l'organisation des services administratifs et des établissements d'enseignement du 1er et du 2nd degrés. Il peut y avoir recours au Médiateur au niveau Académique.

3. DEUXIEME PARTIE : ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

3.1. Introduction

Nous proposons d'abord un bref historique de l'enseignement supérieur, puis une typologie des établissements, suivie de l'organisation et du fonctionnement d'un EPCSCP.

3.2. Historique de l'Enseignement supérieur : de sa création au XX^e siècle

3.2.1. XII^e siècle : Création des premières universités, la Sorbonne à Paris et Montpellier

Ce sont des institutions autonomes, avec leurs statuts propres et des privilèges importants. Elles ont déjà le monopole de la collation des grades et sont chargées de former les élites de la société qui porteront les responsabilités politiques et religieuses de la société. Elles sont renommées et connaissent un grand essor.

3.2.2. Révolution française : décret de la convention du 15/09/1793

À cette époque, les universités, jugées trop corporatistes sont supprimées et remplacées par la création de grandes écoles spécialisées : école des travaux publics (ETP), puis École polytechnique, Centre national des arts et métiers (CNAM), école des beaux-arts, etc.

3.2.3. Création de l'Université impériale par Napoléon, et d'un conseil de l'université, organe consultatif et juridictionnel.

L'université impériale a été créée le 10 mai 1806, c'est une université d'État, avec le monopole de l'enseignement supérieur. Elle intègre tous les établissements existants en son sein. Mais la France est divisée en 27 académies, situées dans de grandes agglomérations urbaines, comme les des facultés, organismes d'État, directement rattachées et administrées par le pouvoir central qui en désigne les Doyens.

* 1850 Loi Falloux : Suppression de l'université impériale qui devient Université de France

Les enseignements primaire et secondaire sont relativement libres dans leur organisation et une Académie est prévue, pour chaque département.

* 1854 : Disparition de l'Université, remplacée par des Facultés

La France est divisée en 16 circonscriptions académiques, il n'y a plus d'université, mais des Facultés placées sous la tutelle des Recteurs disposent de certains pouvoirs.

* 1885 Décret du 25 juillet conférant aux facultés la personnalité civile

Le Décret du 28 Décembre confirme l'organisation des Facultés, dirigées par un Doyen, nommé pour 3 ans, par le Ministre, et choisi parmi les professeurs titulaires.

* 1896

Les Corps de facultés prennent le nom d'université, personnes morales de droit public. Durant la Quatrième République, la distinction entre les Universités et les Grandes écoles est maintenue et l'on observe une augmentation importante du nombre des étudiants.

Les événements de mai 1968 vont amener de grandes modifications dans les institutions universitaires ; le fonctionnement des Grandes écoles sera plutôt préservé, maintenu en l'état.

3.2.4. De la Loi Faure à la loi LRU: Principes et évolutions

* 12 novembre 1968 : Loi n°68-978, du 12 novembre 1968, dite Loi Edgar Faure

La Loi dite Edgar Faure est la nouvelle loi d'orientation de l'enseignement supérieur, elle crée des établissements d'un type nouveau : « les établissements publics à caractère scientifique et culturel » (EPCSC) au sein desquels les anciennes facultés sont remplacées par des Unités d'enseignement et de recherche (UER). Les grands principes mis en œuvre par cette loi sont : a) L'autonomie administrative, pédagogique et financière ; b) La participation concerne les élus enseignants, étudiants, personnels pour gérer et organiser l'enseignement dans les conseils, ainsi que l'introduction des personnalités extérieures et l'ouverture vers les relations extérieures. c) La Pluridisciplinarité¹.

Il s'agit de la mise en place de la collaboration de plusieurs spécialistes de disciplines différentes, dans un même établissement.

Les établissements deviennent autonomes. Mais la césure persiste entre les universités, fédérations d'UER, et les grandes écoles qui continuent à former les élites de la nation et sont dotées de prérogatives importantes.

* 1984 : La Loi du 24 janvier 1984, dite Loi Savary

La loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 maintient la base principes de la loi Faure. L'objectif est de regrouper Universités et Grandes Écoles sous un même texte, avec le statut d'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel : EPCSCP. Le propos est aussi de favoriser leur ouverture sur le monde extérieur, l'industrie et la culture, en particulier.

Les EPCSCP comportent plusieurs composantes : UFR (Unité de Formation et de Recherche), Instituts (Type IUT ou IEP), écoles, laboratoires et centres de recherche, etc.

* 24 Mars 1989 : une Circulaire ministérielle crée la politique contractuelle qui lie l'État et les établissements, sous la forme de contrats quadriennaux.

¹ Il est intéressant de noter que la pluridisciplinarité était prônée dès cette époque ; un certain nombre d'universitaires en témoignent. Pourtant, une hyperspécialisation a plutôt caractérisé cette période. Depuis une brève décennie, la pluridisciplinarité est à nouveau en vogue. Cependant, ses partisans, voire, les universitaires qui peuvent se réclamer de ce paradigme, sont relativement peu écoutés, trop souvent qualifiés de « touche à tout ».

Ce contrat permet une réflexion approfondie sur les objectifs de l'établissement, ses orientations et les moyens que lui alloue l'État ; il incite la communauté universitaire et scientifique à se rassembler sur un projet d'établissement et à le mettre en œuvre.

* 1991 : Schéma *UNIVERSITÉ 2000*

Ce Plan d'aménagement et de développement des universités associe l'État et les collectivités territoriales ; il a été mis en place par le gouvernement dans un contexte d'augmentation importante de la population étudiante qui requiert de nouvelles constructions universitaires et des réhabilitations de locaux.

* 1991 : *Pôles universitaires européens*

La création des *Pôles universitaires européens* correspond à une première logique de regroupement et à une ouverture sur l'Europe. Elle a commencé par la création de plates-formes de concertation, ayant pour objectif l'élaboration d'une politique de Site. Elles étaient créées, soit sous forme d'associations (association Loi 1901), soit sous la forme de groupements d'intérêt public (GIP).

Ces regroupements ont permis d'associer des universités, des collectivités territoriales, des organismes de recherche, des partenaires socio-économiques, avec la volonté de travailler ensemble, de se fédérer sur des projets communs, ouverts sur le monde du travail.

Leurs missions sont multiples, pour la valorisation des sites universitaires, en particulier l'amélioration de la qualité de la vie et des études pour les étudiants, le développement des échanges et des activités internationales et l'amélioration de la lisibilité de l'offre de formation et de recherche.

En 2006, les onze *Pôles universitaires* sont devenus les *Pôles de recherche de l'enseignement supérieur* (PRES).

• 1996 à 2015

Le groupement d'intérêt public (GIP) des universités est l'Agence de modernisation des universités et des établissements d'enseignement et de recherche, devenue l'*Agence de mutualisation des universités et des établissements* (AMUE), en 1996¹,

¹ http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/26/4/2013-113_audit_AMUE_293264.pdf

dont le rôle est d'organiser la coopération entre les divers établissements concernés ; elle en est le support, pour l'amélioration de leur qualité et de leur gestion.

Actuellement, en 2015, l'AMUE regroupe 172 adhérents, dont 77 universités et 95 établissements, écoles d'ingénieurs ou institutions.

- 1998

Ce fut le début de la Construction de *l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la Recherche* (

EEESR)¹, initiative intergouvernementale, initiée à la Sorbonne, en 1998, et 4 États (France, Allemagne, Grande-Bretagne et Italie) : initiative poursuivie à Bologne, en 1999, puis à Prague en 2001, à Berlin en 2003, et à Bergen, en 2005. En 2006, elle rassemblait déjà 25 États. L'objectif est de favoriser la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, en vue de leur ouvrir l'esprit à la connaissance et à la recherche internationales : programme SOCRATES qui succèdent aux programmes *ERASMUS* et *ERASMUS MUNDUS*.

- 1999

La loi sur l'Innovation a été promulguée pour organiser et mettre en œuvre le transfert des nouvelles technologies, de la recherche publique vers l'économie et la création d'entreprises novatrices. Dans les universités, elle a permis la création de services d'activités industrielles et commerciales, pour la valorisation de la recherche, voire de filiale.

- 2000-2006

Le Plan U3M fixe les grands axes de développement de l'enseignement supérieur dans le cadre du *Plan État-Région* : CPER 2000-2006

On est alors dans un contexte de stabilité des effectifs étudiants, mais ce plan prend en compte l'augmentation nécessaire des surfaces, grâce à la construction de bâtiments supplémentaires, le développement de la recherche universitaire et des liens entre l'enseignement supérieur, la recherche et les entreprises.

Actuellement un deuxième contrat *Plan État-Région* (CPER) a vu le jour pour 2007-2013 avec un quart des crédits réservés à l'enseignement supérieur et à la recherche.

¹ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25260/l-espace-europeen-de-l-enseignement-superieur.html>

- 2000

Le *Code de l'éducation* a été créé par l'Ordonnance du 15 juin 2000 (version consolidée au 23 juillet 2015¹) ; il reprend l'ensemble des textes de lois en les organisant et en les harmonisant. La 3^e partie concerne l'enseignement supérieur.

- 2002

L'architecture européenne des diplômes s'harmonise avec l'organisation anglo-saxonne : LMD : Licence, Master et Doctorat², harmonisation préfigurée par le processus de Bologne (1999, *cf. supra*)³.

- 2006

Le Pacte pour la recherche s'appuie sur la loi n° 2006-450 du 18 avril 2006 qui concerne les programmes de recherche. Ce pacte pour la recherche s'appuie sur 5 principes : a) le renforcement des capacités d'orientation stratégique et de la définition des priorités de la recherche en France ; b) la construction d'un système d'évaluation unifié et cohérent ; c) établir des synergies pour faciliter la coopération entre chercheurs ; d) l'offre de nouvelles carrières scientifiques, attractives et évolutives ; e) intensifier la dynamique d'innovation et tisser des liens entre recherche publique et recherche privée.

¹ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

² <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-l.m.d.html>

³ Le Processus de Bologne, processus de réformes, visait à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. Il est inhabituel, en ce sens qu'il est peu structuré, dirigé par les 46 pays qui y participent, en coopération avec un nombre d'organisations internationales, dont le Conseil de l'Europe.

D'ici à 2010, il s'agissait d'organiser les systèmes d'enseignement supérieur des pays européens de telle sorte qu'il soit facile d'aller d'un pays à l'autre (au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur), pour y poursuivre des études ou y travailler. Il s'agissait aussi d'augmenter l'attractivité de l'enseignement supérieur, afin qu'un grand nombre de personnes originaires de pays non européens viennent également étudier et/ou travailler en Europe. Le propos était aussi que l'Espace européen de l'enseignement supérieur dote l'Europe d'une assise solide de connaissances de pointe de grande qualité, et veille à ce que le Vieux continent se développe en tant que communauté pacifique et tolérante.

Ces objectifs, assez ambitieux, et ne sont pas uniquement associés au Processus de Bologne. Mais, au sein de ce Processus, les outils nécessaires pour atteindre de tels objectifs continuent de se développer et d'évoluer.

http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp#P16_305

Deux instruments au service de ce pacte : PRES et RTR (RTRA et RTRS)

- Les PRES : pôles pluridisciplinaires de recherche et d'enseignement supérieur (2^e logique de regroupement)

Ce sont des mutualisations d'activités et de moyens, rassemblant des établissements d'enseignement supérieur, des organismes de recherche, publics ou privés, proches géographiquement, ceci afin de renforcer l'efficacité et l'attractivité de l'enseignement supérieur français au niveau international.

Ils doivent avoir au moins un EPSCP parmi leurs membres.

Au niveau national, 9 PRES ont été créés par décret, en 2007. Ils ont choisi comme statut juridique celui d'EPCS, Établissement public de coopération scientifique, car cela leur permet de délivrer des diplômes.

Exemple du PRES de l'université de Lyon : c'est le second pôle scientifique de France.

L'Université de Lyon (129 000 étudiants, 11 500 chercheurs et enseignants-chercheurs, 220 laboratoires publics) est une communauté d'universités et d'établissements (COMUE) qui fédère 11 universités, grandes écoles de Lyon et Saint-Etienne, les équipes d'accueil (EA) desdites universités et les unités du CNRS¹ localisées sur ces sites.

Cette confédération propose des formations de qualité dans tous les domaines scientifiques : sciences de la vie et de la matière, sciences humaines et sociales, technologies de l'information et de la communication, santé, sciences pour l'ingénieur, sciences des bibliothèques (école nationale), arts et spectacles, langues et littérature, architecture, commerce.

Ses membres sont les établissements publics de coopération scientifique suivants : Universités Lyon 1 (Claude Bernard), Lyon 2 (Auguste et Louis Lumière) et Lyon III (Jean Moulin), L'École normale supérieure de Lyon (ENS Lyon (ENS : Lettres et sciences humaines, LSH), l'École centrale de Lyon (ECL) et 3 nouveaux depuis 2008 : l'INSA, l'Université Jean Monnet de St-Etienne et l'école des mines de St-Etienne (MSE), et des établissements associés *École nationale supérieure des sciences de l'information et de bibliothèques* (ENSSIB), *Institut d'études politiques* (IEP), *Institut*

¹ <http://www.universite-lyon.fr>

polytechnique de Lyon (IPL), École de management et de commerce (EM Lyon), L'École nationale des travaux publics de l'État (ENTPE), l'École nationale vétérinaire de Lyon (ENVL), Université catholique, L'École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre (ENSATT), l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP), L'École nationale supérieure d'architecture de Lyon (ENSAL) et L'École nationale supérieurs d'ingénieurs de Saint-Étienne (ENISE).

Il s'agit donc d'une mutualisation d'activités et de moyens, et de la mise en œuvre de projets communs, dans les divers domaines d'expertise des établissements membres et dans une logique de site.

Les missions sont les suivantes : a) la prise en charge du doctorat au sein d'un collège doctoral international ; b) la promotion internationale de la confédération d'universités ; c) une signature unique « U de Lyon », pour les publications ; d) la délivrance de masters sur propositions conjointes ; e) Suivi des réseaux thématiques de recherche avancée (RTRA) et les projets de campus fédérateurs de recherche ; f) Mise en place et gestion d'équipements partagés ; g) Suivi insertion professionnelle des diplômés ; h) Valorisation des activités de recherche ; i) Politique de recrutement des enseignants-chercheurs étrangers et des post-doctorants.

Depuis la loi n° 2010-1536 du 13 décembre 2010, la confédération d'universités de Lyon (anciennement PRES) reçoit de nouvelles missions et compétences pour délivrer des diplômes nationaux et gérer le patrimoine immobilier des Universités.

• RTRA : réseau thématique de recherche avancée

Treize projets ont été déposés en France, ils sont destinés à conduire des projets d'excellence scientifique. Les RTRA se rassemblent autour d'un noyau dur d'unités de recherche, un grand nombre de chercheurs de très haut niveau, orientés vers des objectifs scientifiques communs.

• **RTRS : Réseau thématique de recherche et de soins**

Il s'agit d'une structure similaire à la précédente, centrée sur la santé, à la suite d'un premier appel d'offre en 2007. Deux exemples de dossiers déposés et acceptés pour Lyon : NEURODIS¹ et Synergie Lyon Cancer². Les statuts de ces centres ont été examinés et approuvés par le CA de l'UCBL

* **LOI n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités dite LOI LRU**

Les principales innovations concernent la gouvernance de l'université : un CA resserré et des organes stratégiques renforcés. Les pouvoirs du Président sont également renforcés et les travaux jugés sur les résultats : réélection). La création d'un lieu de dialogue social (CTP) est également un apport. Le CTP comporte 20 membres titulaires et 20 membres suppléants dont la moitié sont des représentants désignés par le chef d'établissement et la moitié d'entre eux sont des représentants désignés par les organisations syndicales.

De nouvelles responsabilités quant au budget : a) un budget global intégrant la masse salariale, les crédits de fonctionnement et d'investissement ; b) de nouveaux recrutements d'enseignants, avec des comités de sélection ; c) l'attributions de primes et la création possible de dispositifs d'intéressement est un apport également ; le recrutement possible de contractuels de catégorie A.

Une réforme a été engagée aussi au service des étudiants : a) Dispositif de pré-inscription, aide à l'orientation pour lutter contre l'échec ; b) Bureau d'aide à l'insertion professionnelle ; c) Tutorat et travail salarié ; d) 1 VPE élu au CEVU en charge des dossiers de la vie étudiante.

Un renforcement du partenariat et de la contractualisation s'exprime à travers : a) la globalisation des moyens de contrôle *a posteriori* ; b) Accès à la propriété du patrimoine ; c) L'évaluation des personnels à tous les niveaux ; d) Possibilité de

¹ La Fondation NEURODIS accompagne en Rhône-Alpes & Auvergne un réseau de 800 chercheurs et cliniciens pour développer des projets de recherche fondamentale et clinique sur le cerveau. Le but est d'apporter de nouvelles solutions de recherche en neurosciences, afin que les malades et leurs proches bénéficient au plus vite des avancées médicales sur le cerveau.

² Après 30 années d'implication dans la recherche et développement en oncologie, les responsables comptent s'appuyer sur des rapprochements et des partenariats entre l'académie scientifique et l'industrie pharmaceutique. Le cancer est un domaine où d'immenses besoins thérapeutiques restent insatisfaits, il est nécessaire d'accélérer le transfert des découvertes vers une application clinique au profit des patients. <http://www.synergielyoncancer.fr>

création de fondations partenariales ou de fondations universitaires (sans désignation d'autorité personne morale) ; e) Des ressources diversifiées (appel à des mécénats).

Enfin, la publication de rapports (recteur) et de statistiques apporte une plus grande transparence.

* **Évolutions en cours**

Le volet Investissement du Grand emprunt national est le cœur du développement des pôles d'excellence et des projets thématiques afférents. Dans ce cadre, plusieurs appels à projets sont proposés : Initiatives d'excellence, Opération Campus, Plateau de Saclay, etc.

Les initiatives d'excellence (IDEX) réunissent, selon une logique de territoire, des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, déjà reconnus pour leur excellence scientifique et pédagogique. Elles visent un niveau d'intégration élevé, capable d'assurer leur visibilité et leur attractivité à l'échelle internationale.

Les initiatives d'excellence se structureront autour de projets scientifiques particulièrement ambitieux, en partenariat étroit avec leur environnement économique

Le PRES de Lyon-St Etienne a répondu à l'appel à projet IDEX, et a adressé un premier projet en janvier 2010 qui devait restructurer le paysage universitaire lyonnais.

* **Typologie des établissements**

En France, la pluralité des établissements publics engendre des finalités, des structures et des conditions d'admission diversifiées. Par exemple :

Un établissement public est une personne morale de droit public, qui sous le contrôle de l'État, dispose d'une certaine autonomie administrative et financière, lui permettant d'assurer une mission de service public.

La personne morale est une entité juridique. C'est un ensemble de personnes organisées en vue d'un objectif (l'enseignement ou la recherche). Elle comporte des organes pour le diriger et le représenter, elle est dotée de moyens humains et financiers.

Caractéristiques et missions

Il convient d'abord de faire une distinction entre les établissements publics qui interviennent dans l'enseignement supérieur et les autres.

- Ceux qui n'interviennent pas : ce sont les établissements publics à caractère industriel et commercial (EPIC)

L'EPIC joue un rôle comparable à celui d'une entreprise privée : opération d'achats et de vente) ; ses ressources viennent des usagers, son organisation ressemble à celle d'une entreprise privée. C'est le cas du Commissariat à l'énergie atomique (CEA), Société nationale des chemins de fer français (SNCF), le Centre national d'études spatiales (CNES).

- Ceux qui interviennent dans l'enseignement supérieur et la recherche

Deux types d'établissements publics se partagent le domaine de la formation : les Établissements publics à caractère administratif (EPA) et les Établissements Publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPCSCP). Un seul s'occupe du domaine de la recherche : les Établissements Publics à Caractère Scientifique et Technologique (EPST)

Les EPA

Le décret de création de chacun des EPA fixe le statut particulier de l'établissement. Le directeur est nommé soit par l'autorité de tutelle, directement, soit après avis du CA, soit sur proposition du CA. On distingue les EPA rattachés aux EPCSCP et les EPA non rattachés aux EPCSCP.

- **Les EPA rattachés à un EPCSCP, le sont par décret, sur leur demande et sur proposition de l'EPA, et après avis du CNESER. En cas de rattachement, l'EPA conserve son autonomie financière et sa personnalité morale.**

Une convention de rattachement avec l'EPCSCP précise les modalités de fonctionnement ; elle conserve 13 ENSI (écoles nat.sup.d'ingénieurs), les 9 IEP, l'IAE de Paris, ou des écoles nationales d'ingénieurs

À noter : les anciens IUFM qui étaient des EPA ont été intégrés dans les universités par le décret du 3 mai 2007, et sont devenus des écoles internes à l'intérieur des universités.

- **Les EPA non rattachés à un EPCSCP**

Il s'agit de l'École nationale supérieure des Mines de St Etienne., de l'Institut national de la Recherche Pédagogique, le centre national d'enseignement à distance (CNED),

Observatoire de la Cote d'Azur, etc. Ces établissements sont sous la tutelle de l'État (Ministère de l'industrie, de la culture ou de l'éducation...)

Les EPCSCP : Établissement Public à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel

Ils sont créés par décret après avis du CNESER et concernent : les universités, Les instituts nationaux polytechniques, les instituts et écoles extérieurs aux universités (INSA, ECL) (5 INSA en tout), les grands établissements (Collège de France, IEP de Paris, Observatoire de Paris), les écoles françaises à l'étranger (École française de Rome, Athènes), les écoles nationales supérieures. La liste et la classification des EPCSCP sont établies par décret.

La loi LRU introduit la possibilité de regroupement d'EPSCP soit au sein d'un nouvel établissement, soit au sein d'un établissement déjà constitué.

Le groupement est approuvé par décret.

L'enseignement supérieur fait partie intégrante du service public d'éducation. Il repose sur des principes d'organisation, des objectifs et des missions spécifiques.

« Les EPCSCP jouissent de la personnalité morale et de l'autonomie pédagogique et scientifique, administrative et financière... Ils sont autonomes .Exerçant les missions qui leur sont conférées par la loi, ils définissent leur politique de Formation, de Recherche et de documentation dans le cadre de la réglementation nationale et dans le respect de leurs engagements contractuels. » (Art L711-1)

Ces établissements disposent d'une **autonomie administrative**, avec un conseil élu et un président et des directeurs d'UFR élus. Ils disposent également d'une **autonomie pédagogique** (chaque université détermine ses modalités d'enseignement et de contrôle de connaissance). Enfin, ils disposent de l'**autonomie financière** : chaque université dispose de dotations budgétaires, allouées par l'État mais aussi de ressources propres publiques ou privées.

Ces établissements sont sous tutelle de l'État qui a le monopole de la collation des grades et des diplômes. Ils sont autorisés à organiser des formations qui leur sont propres, les diplômes d'université (DU). Les études sont organisées dans le système LMD : Licence, Master, Doctorat et sont sanctionnées par la délivrance d'un diplôme soit national soit d'établissement. Trois autres procédures pour l'acquisition de diplômes sont également possibles : la validation des acquis professionnels (VAP) et

la validation des acquis de l'expérience (VAE) et la validation d'études supérieures (VES). Enfin, ces établissements doivent appliquer les règles de la comptabilité publique et les grands principes budgétaires (autorisation, annualité, antériorité, unité, universalité).

Objectifs et Missions des EPCSCP

(Article L123-3 du code de l'éducation, soumis à des changements avec la LRU)¹

- La formation initiale et continue concerne l'accueil des étudiants, la formation des formateurs et l'intégration de ces derniers dans le tissu économique.
- La recherche scientifique et technologique (recherche fondamentale et recherche appliquée, technologie) relève d'une politique de développement scientifique et technique, en relation avec les grands organismes de recherche) et assure la diffusion et la de ses résultats.
- L'orientation et l'insertion professionnelle dispose d'un bureau d'aide à l'insertion professionnelle créé dans chaque université par délibération du CA et après avis du CEVU).
- La diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique concerne également la formation et la recherche.
- La participation à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche suppose aussi une mobilité des étudiants et des enseignants-chercheurs.)
- La coopération internationale permet de fonder le débat d'idées et les collaborations de recherche, dans le contexte de l'interculturel sous-jacent à la communauté scientifique et culturelle internationale.

Les EPST

Il s'agit d'autorités personnes morales de droit public, dotées de l'autonomie administrative et financière. Leur objet principal n'est ni industriel ni commercial et leur mission est de mettre en œuvre les objectifs de la recherche publique : développement et progrès de la recherche, valorisation des résultats de la recherche,

¹<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524410&dateTexte=&categorieLien=cid>

diffusion des connaissances scientifiques et la formation à la recherche et par la recherche.

Les EPST sont créés par décret après consultation du conseil supérieur de la recherche et de la technologie ; ils sont administrés par un Conseil d'administration (CA) et sont dotés d'un Conseil scientifique (CS) et profitent du régime administratif et financier que les EPA.

LISTE des EPST :

INRA : Institut national de la recherche agronomique

INRETS : Institut national de recherche sur les transports et leur sécurité.

INRIA : Institut national de recherche en informatique et en agronomie

CNRS : Centre National de la recherche scientifique

INED : Institut national d'études démographique

INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale

IRD : Institut de recherche pour le développement.

4. Exemple du fonctionnement d'un EPCSCP : l'UCBL

Cette université comporte quatre composantes essentielles : a) la Direction et Gouvernance, b) Les Conseils et commissions et c) Les composantes et services

4.1. Direction et Gouvernance

*** Le Président (art. L 712-2)**

C'est un enseignant-chercheur, un chercheur, un professeur ou un maître de conférences, associé ou invité, quel que soit sa nationalité. Il est élu à la majorité absolue des membres élus du CA, pour 4 ans, Son mandat est d'une durée égale à celle des membres des personnels élus du CA.

Son mandat est renouvelable une fois. Il assure la direction de l'Université :

a) Il préside le conseil d'administration, prépare et exécute ses délibérations. Il prépare et met en œuvre le contrat pluriannuel d'établissement ; b) Il préside le conseil scientifique et le conseil des études et il reçoit leurs avis et leurs vœux ; c) Il représente l'université à l'égard des tiers et devant la justice (autorisation du CA nécessaire) et conclut les accords et conventions ; d) Il est le ordonnateur des recettes

et des dépenses de l'université ; e) le président a autorité sur tous les personnels et décide de leur affectation dans les services (il dispose d'un droit de veto sur les affectations, par un avis défavorable motivé) ; f) il nomme les différents Jurys ; g) Le président est responsable du maintien de l'ordre et de la sécurité ; il peut faire appel à la force publique ; h) il suit instructions du CHS et veille à accessibilité des personnes en situation de handicap ; i) il peut déléguer sa signature, aux VP des 3 conseils, aux membres du bureau (+18 ans), au SG et aux catégories A... j) Enfin, le président de l'université est assisté d'un bureau élu sur sa proposition.

*** Le Secrétaire Général (art. L 953-2)**

Il est nommé par le Ministre délégué à l'enseignement supérieur, sur proposition du président. Il est chargé de la gestion de l'université, sous l'autorité du président, et il participe avec voix consultative au CA et autres instances administratives de l'établissement.

*** l'Agent Comptable (art. L 953-2)**

Il est nommé par arrêté conjoint du Ministre délégué à l'enseignement supérieur et du Ministre du Budget, sur proposition du président ; il est choisi sur une liste d'aptitude établie conjointement par les 2 ministres ; il peut aussi être le Chef des services financiers (L2) et il participe (avec voix consultative au CA) aux autres instances administratives de l'université.

Conseils et commissions

- L'université comporte trois Conseils centraux le CA, le CS et le CEVU.

Conseil d'Administration : CA

Dans la loi LRU, comprend de 20 à 30 membres dont 8 à 14 représentants enseignants-chercheurs, 7 à 8 personnalités extérieures (dont 1 Région et 1 collec.territo), 3 à 5 représentants étudiants (usagers), 2 à 3 représentants IATOS.

CA détermine la politique de l'établissement

Le CA approuve le contrat quadriennal, vote le budget et approuve les comptes. Il approuve également les accords et les conventions signés par le Président, les emprunts et les contrats de participation, les créations de filiales, l'acceptation de dons et legs et les acquisitions de biens immobiliers. Le CA adopte également le règlement intérieur de l'université, fixe, sur proposition du Président, la répartition des emplois

qui lui sont alloués par les ministres compétents ; il autorise le Président à engager toute action en justice et adopte règles relatives aux examens.

Le CA approuve le rapport annuel d'activité qui comprend un bilan et un projet présenté par le Président. Il peut déléguer certaines attributions au Président, dont le pouvoir d'adopter les DBM (mais pas les attributions 1, 2, 4 et 8).

Il exerce le pouvoir disciplinaire à l'égard des enseignants-chercheurs et des usagers.

Si le Président n'appartient pas au CA, le nombre des membres du CA est augmenté d'une unité. En cas de partage égal des voix, le Président a voix prépondérante.

Conseil Scientifique (CS)

Dans le cadre de la loi LRU, le CS comprend de 20 à 40 membres dont 60 à 80 % de représentants des personnels, avec 50 % au moins de professeurs et autres personnels habilités à diriger les recherches, 1/6 au moins d'autres docteurs ; 1/12 au moins d'autres personnels, parmi lesquels la moitié au moins d'ingénieurs et de techniciens ; il comporte aussi 10 à 15 % de représentants des doctorants, inscrits en formation initiale ou continue et 10 à 30 % de personnalités extérieures.

Pouvoirs du CS

Il est consulté sur l'orientation des politiques de recherche, de documentation scientifique et sur la répartition des crédits de recherche. Il est consulté sur les habilitations, le contrat quadriennal, les programmes de FI et FC, les contrats de recherche. Il assure la liaison entre l'enseignement et la recherche.

En formation restreinte, il donne un avis sur les mutations des enseignants chercheurs (EC), sur l'intégration de fonctionnaires dans le corps des EC, sur la titularisation des maîtres de conférences (MCF) et sur recrutement et le renouvellement des Attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER).

Si le Président n'appartient pas au CS, le nombre de ses membres est augmenté d'une unité. En cas de partage égal des voix, le Président a voix prépondérante.

Le Conseil des études et de la vie universitaire : CEVU

Dans le cadre de la Loi LRU, il comprend de 20 à 40 membres : 75 à 80 % de représentants des enseignants chercheurs et des étudiants (pour moitié), 10 à 15% de représentants de personnels IATOS, 10 à 15 % de personnalités extérieures

Pouvoirs du CEVU

Le CEVU est consulté sur les orientations des enseignements de Formation initiale (FI) et de Formation continue (FC) ; il est consulté sur les demandes d'habilitations et les projets de nouvelles filières, sur l'évaluation des enseignements, également. Il est consulté sur les mesures prises pour l'orientation des étudiants, la validation des acquis, pour faciliter leur entrée dans la vie active, favoriser les activités culturelles et améliorer leurs conditions de vie et d'études, sur accueil des personnes en situation de handicap.

Le CEVU est aussi le garant des libertés politiques et syndicales des étudiants.

Il peut émettre des vœux ; il élit un VPE, chargé des questions de vie étudiante, en lien avec le CROUS. Il est aussi présidé par le président de l'université ; il sera dépourvu de voix délibérative, s'il n'est pas membre élu du CEVU.

Ces trois structures : CA, CS et CEVU sont renouvelées en même temps.

Les commissions et groupes de travail des 3 conseils préparent les travaux du CA, du CS et du CEVU. En ce qui concerne l'enseignement supérieur à Lyon :

Le CA comporte 5 commissions : les commissions des ressources humaines (CRH), des Moyens, Patrimoine Immobilier, Relations Internationales et Qualité, associées à 2 groupes de travail (GT Structures, Patrimoine scientifique,)

Le CS comporte 2 comités (déontologie scientifique, expérimentation animale) et un groupe de travail (diffusion de la culture scientifique, technique et industrielle) des groupes techniques (GT), délégués autour de chaque Vice-président.

Le CEVU compte 3 commissions : Évaluation, Accueil et amélioration des Conditions d'études des étudiants handicapés, et le Répertoire, National de Certification Professionnelle (RNCP), associés à 2 groupes de travail (GTVie Etudiante et suivi du LMD).

En ce qui concerne la médecine, il existe une autre structure : Comité de coordination des études médicales (CCEM)

Le CCEM joue donc un rôle spécifique car les études de médecine dépendent du Ministère de la Santé. Il assure la coordination de l'enseignement et de la recherche entre les diverses Facultés de médecine, de même que les relations avec les Hospices civils de Lyon (HCL) et les centres hospitaliers universitaires (CHU). Le modèle

lyonnais est semblable à celui des autres grandes villes ; il a été créé par le Décret n°70-709 du 5 août 1970, portant aménagement de l'ordonnance du 30 décembre 1958¹.

Comités d'hygiène et sécurité (CHS)

Dans tous les établissements d'enseignement supérieur, il existe un Comité d'hygiène et sécurité (CHS) : décret n°95-482 du 24 avril 1995.

Son rôle est d'améliorer les conditions de travail, d'hygiène, de sécurité et d'assurer la prévention des risques. Il relève du Ministre chargé de l'enseignement supérieur et il est présidé par le Président de l'établissement. Il se réunit au moins 2 fois par an et sa composition est la suivante : 3 à 7 représentants de l'administration, 5 à 9 représentants des personnels, 2 à 3 représentants des usagers et le directeur de la MP et l'infirmière.

Chaque comité d'hygiène et de sécurité comprend un nombre de suppléants égal à celui des titulaires. Les suppléants peuvent assister à ses séances et ne peuvent siéger avec voix délibérative qu'en cas d'absence du titulaire.

Rôle du CHS

Le CHS (LRU : Art. L 951-1-1 du Code de l'éducation) est chargé de faire toutes propositions utiles au CA d'établissement, afin de promouvoir la formation à la sécurité, et d'améliorer les conditions d'hygiène et de sécurité.

Comité technique paritaire (CTP)

Dans le cadre de la LRU, les CTP de l'enseignement supérieur ont été mis en place en 2008, après élections des représentants des personnels (décret initial : 82-452 du 28 mai 1982, JO du 30 mai).

« Un comité technique paritaire est créé dans chaque université par décision du président après délibération du conseil d'administration. Il est consulté sur la politique de gestion des ressources humaines des établissements. »

Il comprend 10 membres titulaires et 10 membres suppléants, désignés par les organisations syndicales représentatives, à l'issue d'une consultation des personnels.

¹ À noter : le système de la région Paris et Ile-de-France est un peu différent, sous l'appellation Assistance publique – Hôpitaux de Paris (AP-HP), corollaire des HCL à Lyon. <http://www.aphp.fr>

Ils sont élus par un scrutin à la représentation proportionnelle avec répartition des restes à la plus forte moyenne. L'autre moitié (10t et 10s) est désignée par le Président, parmi les fonctionnaires titulaires ou contractuels de rang A ou B et C. Le président figure parmi les représentants de l'Administration. La durée de leur mandat est de 3 ans.

Le CTP est consulté sur toutes les questions concernant l'organisation de l'établissement (structures, composantes), sur les conditions de fonctionnement des services, les modifications et la modernisation des techniques et méthodes de travail, sur les règles HS, sur les critères de répartition des primes, l'évolution des effectifs et des qualifications... autrement dit, le CTP garde les attributions du Décret de 1982 (*cf. supra*) auxquelles la LRU a ajouté la gestion des ressources humaines. Il est consulté sur la politique des indemnisations et d'action sociale, d'évaluation des personnels, les règles d'organisation du mouvement interne, le recrutement des personnels et le plan de formation des personnels de l'établissement.

Le CTP est obligatoirement consulté mais sa voix est consultative.

La Commission Paritaire d'Établissement CPE

(Art. L 953-6 et décret n°39 -272 du 6 avril 1999)

Elle est présidée par le Chef d'établissement et elle est composée à parité de représentants de l'administration et de représentants des personnels, répartis en trois groupes : ingénieurs et personnels techniques et administratifs, de recherche et de formation (ITARF) du ministère chargé de l'enseignement supérieur, l'administration scolaire et universitaire (ASU) regroupe l'ensemble des corps et emplois de fonctionnaires remplissant des fonctions administratives et pouvant exercer dans les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche, dans les services des ministères chargés de la jeunesse et des sports, les CROUS, les rectorats,... et le Corps des Bibliothèques.

Depuis la mise en place du CTP, ses attributions sont moindres. Elle ne siège qu'en formation restreinte dans chaque groupe (ASU, ITARF). Elle prépare les travaux de la Commission administrative paritaire académique (CAPA), de la Commission administrative paritaire nationale (CAPN) et les décisions individuelles concernant les personnels et leur carrière : titularisation, avancement, sanctions disciplinaires.

Les comités de sélection (article 9 du décret du 23 avril 2009)

Ils remplacent les commissions de spécialistes et sont compétents pour le recrutement et le détachement des EC. Ils sont créés après délibération du CA siégeant en formation restreinte.

3.3. Composantes et services

3.3.1. Composantes

Les universités regroupent diverses composantes : des Unités de formation et de recherche (UFR) ou des facultés, des départements, laboratoires et centres de recherche, créés après par délibération du CA, après avis du CS. (Art L 713 1).

Ces structures fonctionnent sous la direction d'un directeur ou d'un doyen élu par son conseil d'UFR ou de Faculté.

Les instituts ou écoles sont créés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, sur proposition ou après avis du CA et du CNESER (art L 713-1). À l'université Claude Bernard, par exemple, il s'agit de : l'EPU, l'IUT, l'ISPB, L'ISTR et des écoles l'ISFA et de l'Observatoire.

Depuis juillet 2007, une autre école interne a été intégrée : l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)

Particularités de ces composantes

Elles disposent d'un conseil élu et d'un président élu parmi les personnalités extérieures. Un directeur d'institut élu par le conseil et un directeur d'école nommé par le ministre, sur proposition du conseil d'école. Les Composantes déterminent leurs statuts et leurs structures internes, approuvés par le CA. Les créations, suppressions ou regroupement sont inscrits dans le contrat quadriennal de l'établissement (éventuellement par voie d'avenant).

- Disciplines de Santé

Rappelons qu'historiquement, l'université Claude Bernard – Lyon 1 regroupe l'ancienne faculté des sciences et l'ancienne Faculté de médecine, aujourd'hui divisée en trois.

Faculté de Médecine Lyon Est

Faculté de Médecine et de Maïeutique Lyon Sud-Charles Mérieux (depuis mai 2010)

Faculté d'Odontologie

Département de formation et centre de recherche en Biologie Humaine (BH)

Institut des Sciences Pharmaceutiques et Biologiques (ISPB)

Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation (ISTR)

- Disciplines scientifiques et de technologies

Faculté des Sciences et Technologies

UFR des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (UFR STAPS)

Institut Universitaire de Technologie Lyon 1 (IUT)

Institut de Science Financière et d'Assurances (ISFA)

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Lyon (IUFM)

École Polytechnique Universitaire de l'université Lyon 1 (EPU Lyon 1)

Observatoire de Lyon

École supérieure de Chimie, Physique électronique (ESCPE)

3.3.2. Services administratifs et techniques

3.3.2.1. Services communs

Ils sont prévus par la loi et organisés par des décrets particuliers :

- Formation continue (FOCAL) : décret n°85-1118 du 18 octobre 1985
- Service Commun de Documentation (SCD)
- Information et orientation des étudiants (SOIE) : décret n° 86-195 du 6 février 1986)
- Activités physiques et sportives (SUAPS) : décret n° 70-1269 du 23 décembre 1970)
- Service de Médecine préventive universitaire (MUP) : décret n°88-520 du 3 mai 1988 modifié par décret n°89-714 du 27 septembre 1989.
- Service des Activités industrielles et commerciales (SAIC) : décret du 27 mars 1991)

Ils sont gérés par un Directeur et un conseil.

Le Conseil d'Administration (CA) a la charge d'adopter les statuts de tous ces services et composantes et de déterminer leurs missions, leur fonctionnement et leurs attributions. Ils sont également soumis à la Loi LRU qui donne plus de pouvoirs aux

présidents d'université que par le passé. Les statuts de ces services subissent des modifications, au fil des réformes de l'université et de l'enseignement supérieur en général. Le principal de ces changements réside dans le fait que le conseil est désormais présidé par le président de l'université (et non plus le directeur du service) assisté du directeur du service.

Cas de la MPU par exemple : le vice-président du CEVU assiste également aux côtés du directeur du service et du président. De plus les membres EC, BIATOSS ou étudiants sont désignés parmi les élus de ces catégories dans les 3 conseils : CA, CEVU et CS.

Il existe aussi des Services interuniversitaires créés par convention entre établissements :

SIUAPS et CISR, SIDD. Ils ont un conseil et un directeur

3.3.2.2. Services Généraux

Le Décret n° 95-550 du 4 mai 1995 permet la création de ces services pour des activités ne pouvant être assurées ni par les composantes ni par les autres services communs

Ils sont créés par délibération du CA, ils ont également le statut de services communs.

3.3.2.3. Services Centraux

Ce sont les services (ou directions) qui regroupent les grandes fonctions d'administration et de gestion, sous la direction du Secrétaire Général. Ces services peuvent avoir des degrés de spécialisation et de centralisation variables, selon les établissements. Ils sont dirigés par des agents de catégorie A, placés sous l'autorité du Secrétaire général. Ils peuvent aussi être associés à un vice-président, quant à leur politique de fonctionnement ou bien à un conseil ou à une commission.

Exemples : Direction de ressources humaines (DRH), Division DSF, Division (DEVU), Division RED, division (OQAPI), Division (DAJI), etc.

Les statuts sont déterminés et votés par chaque établissement et le règlement intérieur arrête les dispositions nécessaires à la mise en application de ces statuts. Le vote des statuts se fait maintenant à la majorité absolue des membres en exercice du CA.

4. En synthèse

Il s'agissait ici de présenter succinctement du système de l'enseignement supérieur en France, pour comparaison avec le système chinois, sur lequel nous allons revenir dans la conclusion brève. Pour en rendre compte par des exemples, nous avons choisi la structure de l'université Claude Bernard – Lyon 1.

À la suite de nombreuses réformes, dont nous n'avons pas détaillé l'historique, il s'avère que, pour l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, le système français s'est largement aligné, aujourd'hui, sur celui des pays anglo-saxons et il s'agit là d'une tendance au niveau mondial. En effet, on assiste à une unification des diplômes, en particulier, avec les cycles LMD. Cependant, deux particularités françaises demeurent : l'agrégation, absente de la nomenclature des diplômes des autres pays, avec des agrégations de l'enseignement secondaire, pour l'ensemble des disciplines enseignées dans ce cycle d'études, et trois agrégations de l'enseignement supérieur : Droit, Économie et Médecine.

La seconde particularité française concerne l'habilitation à diriger des recherches (HDR), diplôme de niveau supérieur au doctorat, permettant aux titulaires de diriger des thèses et de se présenter à la qualification de Professeur des universités (PU), puis au concours de PU, le doctorat ouvrant seulement à la qualification de maître de conférences (MCF), pour la présentation, ensuite à un concours de MCF.

CONCLUSION BREVE

Cette seconde partie de thèse était donc consacrée à une étude comparative des systèmes d'éducation en Chine et en France.

Tout d'abord, pour la Chine, nous avons abordé la question à partir de l'histoire, compte tenu de l'écart de civilisation et de langue : c'était indispensable pour comprendre l'évolution de ce système d'éducation très spécifique.

Dans l'organisation de la formation, les chinois ont toujours été très attachés aux concours et aux prix d'excellence, afin de sélectionner une élite, ce qui est un point commun avec la France, si l'on se réfère à l'agrégation, par exemple. En outre, l'aspect moralisateur et politisé de l'éducation est à souligner, par rapport à la France qui prône la laïcité depuis la révolution (1789) et surtout, au fil du XIX^e et du XX^e siècles, sans toujours y parvenir d'ailleurs, dans certaines situations complexes.

Dans le second chapitre, pour la Chine, nous avons abordé l'histoire de l'enseignement universitaire et son évolution au fil des siècles, avec la question clé de la *Grande Étude* (大学), puis le système des diplômes, au chapitre 3, son évolution et ses conséquences : établissement de diplômes professionnels s'étant instauré, compte tenu de la révolution économique.

Le chapitre 4 a été consacré à l'enseignement supérieur en Chine : son organisation et la naissance de l'université chinoise contemporaine. Nous avons décrit également les instances administratives et les outils d'évaluation, l'organisation des études, à partir du concours d'entrée à l'université, le *Gaokao*, puis la formation initiale en trois cycles, tout comme dans la très grande majorité des pays du globe, la France en particulier, bien sûr.

Enfin, au chapitre 5, nous avons exposé le système français, de façon beaucoup plus succincte, c'est-à-dire, sans entrer dans le détail de l'enseignement des premier et second degrés (primaire et secondaire), pour nous centrer plus spécifiquement sur deux points : les instances ministérielles à l'origine de l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur en France, depuis la Loi LRU et son évolution.

Tout comme pour la Chine, nous avons présenté un bref historique de la naissance des universités en France, à partir du XII^e siècle. Sur le fond, nous sommes en présence de

deux civilisations très anciennes, fort différentes mais ayant ouvert leurs chemins de la connaissance très tôt dans l'histoire.

Aujourd'hui, il apparaît que le système LMD, tout comme en Chine, est très proche du système anglo-saxon, pris peu à peu pour modèle, depuis quelques décennies déjà, d'où les échanges possibles entre tous les pays du monde, *via* des réseaux universitaires et de recherche : ERASMUS, ERASMUS MUNDUS et SOCRATES.

PARTIE 3 – Étudiants chinois en France : Difficultés

INTRODUCTION

La partie 3 de notre thèse est consacrée aux étudiants chinois et à leurs difficultés, durant leurs études en France.

Dans le Chapitre 1, nous verrons comment vit la famille chinoise depuis l'instauration de l'enfant unique. Les particularités du développement psychologique de ces enfants, dans de telles conditions imposées à la famille, joue un rôle majeur dans les difficultés rencontrées qui seront exposées plus loin. Dans le chapitre suivant, nous évoquerons les conditions générales d'accueil des étudiants étrangers en France, puis l'accueil des étudiants chinois.

Au Chapitre 3, nous tendrons à comprendre l'impact de ce type d'accueil, sur les étudiants chinois, dont nous aurons étudié le profil global dans le chapitre 2. Pourquoi ces derniers choisissent la France, pour étudier ? Nous exposerons également les fondements de la coopération FRANCE/CHINE, en matière de formation supérieure et le rôle de l'Agence intermédiaire d'éducation en Chine.

Le chapitre 4, plus concret, rendra compte des difficultés des étudiants chinois en France, en rapport avec leurs projets, leurs valeurs, puis nous évoquerons la question de la langue et de la vie quotidienne dans un pays inconnu et fort éloigné des traditions chinoises.

Compte tenu de ces dernières données, au chapitre 5, le propos sera de trouver des solutions pour une adaptation aussi harmonieuse que possible de l'étudiant chinois en France. Souvent enfant unique, quel est l'impact de ces deux dernières caractéristiques sur les modes d'adaptation de ces jeunes adultes à leurs études, à leurs objectifs professionnels, compte tenu de leurs valeurs ? Leurs motivations seront définies, de même que les entraves psychologiques et socioculturelles qui, parfois, dressent des barrières insurmontables, s'ajoutant au barrage de la langue. Enfin la question du retour en Chine, qui ne saurait solder un échec, sera soulevée.

Le chapitre 6 abordera ensuite une question de fond, celle de la nécessité d'être formé, pour un étudiant chinois ; il débouchera sur la question de l'identité sociale, en lien avec l'éducation, le niveau d'études et la formation visée. Nous tendrons à proposer certaines solutions d'éducation pour gommer, au moins partiellement, certaines difficultés.

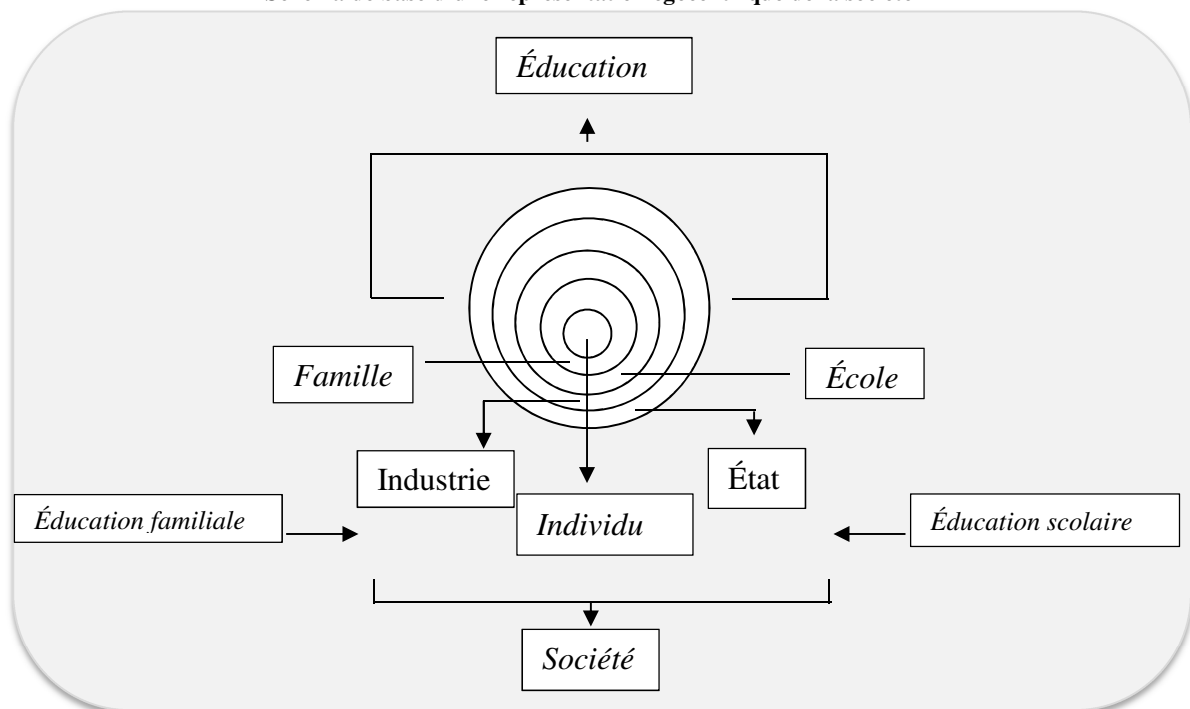
CHAPITRE 1 – ENFANT UNIQUE ET SES PARENTS : ENFANT UNIQUE EN CHINE

1. Introduction

La famille est une composante essentielle de la société ; les parents et l'enfant sont pour leur part un facteur d'équilibre pour la famille. En Chine, il existe une expression qui a son équivalent en français : une famille sans enfant est incomplète et malheureuse. En Chine, une société stable et « parfaite » se fonde sur des milliers de familles, si possible stables et « parfaites » elles aussi.

Nous allons étudier la relation entre l'individu, la famille, la société et l'éducation sous un angle sociologique.

Schéma de base d'une représentation égocentrique de la société



Ainsi parle-t-on, par exemple, de l'homme et de son environnement, de l'enfant et de sa famille, de l'individu et de la société, du sujet et de ses objets, sans toujours bien voir que l'individu fait aussi partie de son environnement. Tout comme l'enfant fait

partie de la famille, les parents font partie de la famille et l'individu fait partie de la société. Si l'on y regarde de plus près, on trouve, par exemple, ce que l'on appelle « l'environnement de l'enfant », en premier lieu composé d'autres hommes : le père, la mère, le ou les frère(s) et sœur(s). Le concept de « famille » n'existerait pas sans les enfants. La société que l'on oppose à « l'individu » est entièrement composée d'individus et l'on est soi-même l'un d'entre eux. Des notions comme celles de « famille » se réfèrent manifestement à des réseaux humains.

La famille est un pilier dans notre société ; l'équilibre de ce pilier est nécessaire au développement harmonieux d'une société. L'éducation est une notion très large, selon Emile Durkheim (1993) :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'état physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné¹.

La relation entre la famille et la société se manifeste de façon de plus en plus évidente et radicale, ces deux parties sont deux variables qui s'influencent mutuellement et évoluent. L'éducation de l'enfant commence en famille, avec les parents, puis elle se développe à l'école, influençant directement la famille et l'avenir de la société.

L'environnement où l'enfant grandit va influencer son futur. Le psychologue John Broadus Watson précise :

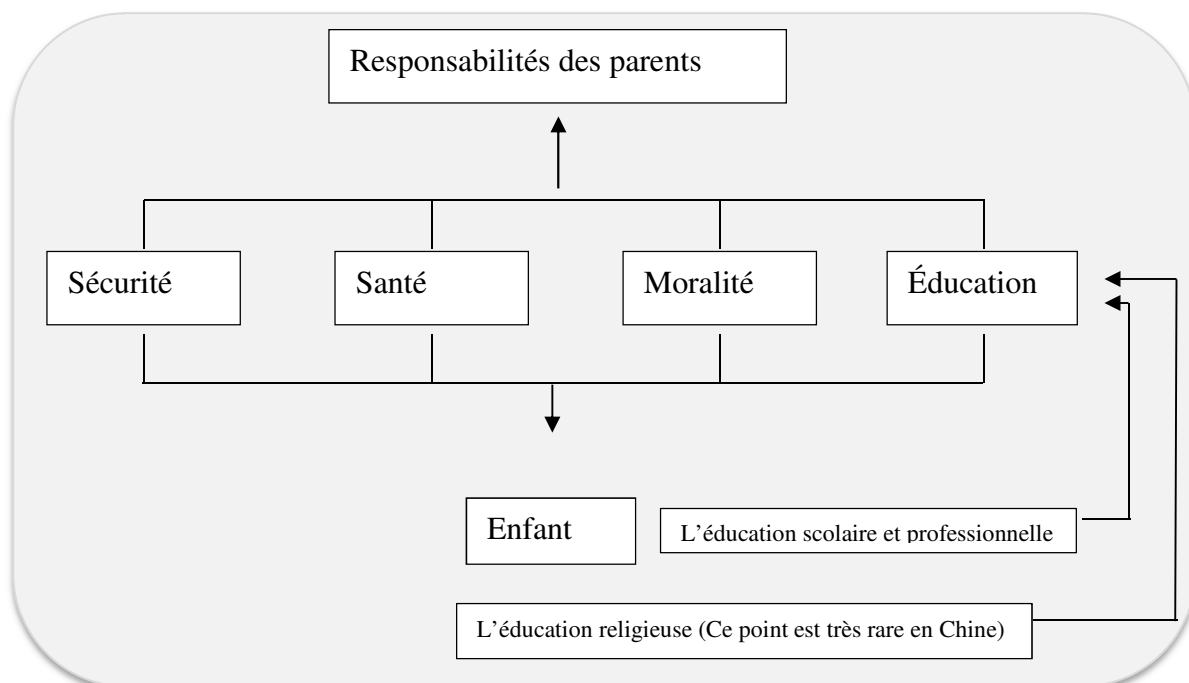
Je voudrais pouvoir montrer comme nous ferions un riche et merveilleux individu de tout enfant bien portant, si seulement nous pouvions le former convenablement. Donnez-moi une douzaine de nouveaux nés en bonne santé, laissez-moi les élever dans le milieu qui m'est propre et je m'engage à faire de chacun d'eux le type de spécialiste qu'il me plaira de choisir : médecin, avocat, artiste ou même clochard sans considération de talent, de capacité, ou d'hérédité².

L'importance du milieu où l'enfant vit ressort, ici, et revoie à l'éducation que la famille apporte. Même si cette affirmation est discutée aujourd'hui, les parents, comme l'enfant lui-même jouent les rôles principaux au fil de l'évolution d'une famille.

¹ Émile Durkheim (1993). *Éducation et Sociologie*. Paris : PUF,

² Le cours de licence : « Approche Clinique et Expérimentale » enseigné par MC. Piperini.

Qu'est-ce que les parents doivent donner à leur enfant ? Dès son plus jeune âge, ils doivent lui apporter « la sécurité, la santé, la moralité, et l'éducation ».



2. Rôle des parents dans la famille

Chacun joue son propre rôle dans la société. D'autre part, chacun a une position propre dans la famille. Quels rôles le père et la mère jouent-ils ?

Le père et la mère ont un positionnement différent aux yeux d'un enfant : ils expriment deux types d'amour. L'amour maternel est absolu et désintéressé ; une mère va donner tout son amour à ses enfants, même si ses enfants ne sont pas meilleurs que les autres : l'amour maternel va invariablement dans ce sens. Au contraire, l'amour paternel est conditionnel, il est plutôt soumis au comportement de l'enfant. Le père apporte la société à la famille et sa famille à la société. Il amène l'enfant à s'adapter à la vie sociale. En affirmant son autorité, il conduit l'enfant à se détacher de la dépendance maternelle : il en fait un homme.

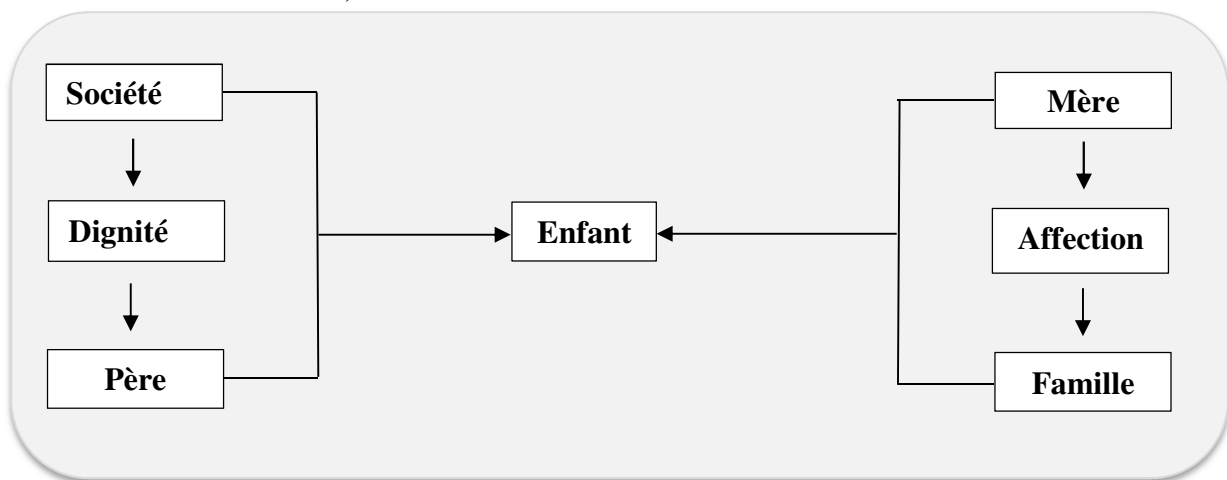
La mère stabilise les relations familiales, elle modère l'ambiance, évite les conflits entre père et enfant, elle éduque l'enfant et assure son comportement moral dans ses relations avec autrui.

Auprès d'enfants âgés de six à dix ans, en posant des questions sur leurs parents, on débouche sur les conclusions suivantes :

La méthode d'inspiration utilisée provient souvent du père. On l'appelle « la méthode pédagogique heuristique » ou « la méthode pédagogique d'inspiration ».

La méthode d'amour utilisée provient souvent de la mère. On l'appelle « la méthode d'amour » ou « la méthode d'affection ».

Le père gronde et punit plus souvent que la mère. Il apporte la connaissance sociale (connaissance externe), pendant que la mère apporte la connaissance familiale (la connaissance interne).



2.1. Rôle du père en Chine ?

2.1.1. Être fier de son propre modèle de vie et de son travail

Le père influence directement la notion de valeur et la conception de la vie d'un enfant. C'est pourquoi il doit être fier de son propre modèle de vie et de son travail : il ne faut pas se plaindre de son travail devant l'enfant.

2.1.2. Être un lien entre la famille et la société, faire connaître la société à l'enfant

Un père avec beaucoup d'expérience sociale doit prendre à sa charge l'apprentissage de l'enfant et l'aider à résoudre les problèmes sociaux auxquels il se heurte, et il doit aussi élargir sa vision du monde de son enfant.

2.1.3. Être un noyau familial

Le père doit apprendre à l'enfant à acquérir la capacité de méditation et celle de la détermination en réglant les affaires familiales.

2.1.4. Être un ami qui communique avec son enfant

L'enfant paraît gêné en présence de son père, surtout quand il fait des bêtises, car le père garde sa dignité de père de famille. C'est pourquoi l'enfant attache souvent beaucoup d'importance aux conversations avec son père. Le garçon, qui apprend le tempérament masculin, voit et vit le comportement du père, souhaite être l'ami de son père, aime discuter et partager des activités avec lui (exemple : sport).

2.1.5. Ne jamais dénigrer mère devant l'enfant

Une dispute entre les parents va créer une image négative à l'enfant ; mais, plus grave encore, serait de dire du mal de la mère. Si un père fait cela, il va s'éloigner de sa famille. Aux yeux de l'enfant, le père devient un étranger à la famille.

En bref, l'enfant considère ses parents comme un modèle, imite leur comportement, leur façon de concevoir les choses et de traiter les personnes. Il intègre tout ce que ses parents font à son propre comportement et influence son propre avenir. C'est pourquoi, on dit que la famille est la première des écoles pour l'enfant et que les parents sont ses premiers maîtres.

3. Types de parents

Être parent est difficile. Comme dit le vieil adage : « Être parent, ça ne vient pas avec un livre d'instruction, ça s'apprend. ». Dans le contexte actuel, où les parents doivent souvent travailler tous les deux, où les horaires sont surchargés, bien des parents se questionnent sur leur rôle.

Claire Leduc (1994)¹, travailleuse sociale et membre de l'Association des psychothérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, forte de son expérience auprès des familles, a publié *Le parent entraîneur*. Dans cet ouvrage, elle classe 5 types de parents : a) parent absent, b) Parent débonnaire, c) parent entraîneur (*objectif à atteindre*), d) Parent autoritaire et e) parent abusif.

¹ Claire Leduc (1994) « Le parent entraîneur », Montréal, Les Éditions Logiques 222 p

3.1. Parent absent

Le parent absent s'intéresse peu au développement de son enfant, sans s'investir vraiment dans son éducation. Ses relations avec ses enfants sont presque inexistantes. Il ne prend pas le temps de communiquer avec son enfant pour en connaître les désirs, les goûts, les centres d'intérêt, ses amis et même ses résultats scolaires. Ce parent se préoccupe plus de ses propres activités (carrière, sports, activités).

Souvent, ce type de parent a vécu lui-même l'indifférence, la négligence et plus ou moins d'abandon durant son enfance et son adolescence. Il peut avoir été élevé en institution où la vie en famille ne lui a pas été inculquée. En conséquence, la délinquance peut devenir une échappatoire. L'absence de communication amène certains individus à perdre leur confiance en soi, ils ont du mal à assumer leurs responsabilités, voire, il prendra des risque pour avoir la sensation de vivre.

3.2. Parent débonnaire

Le parent débonnaire se préoccupe du développement de son enfant, lui prodigue tous les soins nécessaires, dans une attitude qui lui évite un maximum de contraintes. Ce parent considère que l'enfant est à même de prendre lui-même ses décisions et de vivre ses expériences pour son développement. Sans règles précises, l'enfant est roi.

Le parent a souvent été élevé dans ce modèle et il apprécié cette vie tranquille, sans effort particulier. D'autres parents, élevés dans le modèle autoritaire, voudront éviter à leur enfant les souffrances de la contrainte qu'ils ont eux-mêmes vécues. En conséquence, le jeune est sujet à l'apathie, au laisser-aller et au décrochage scolaire. Rejeté par ses pairs (reçoit plus qu'il ne donne), faute d'être performant, il peut se trouver isolé dans son contexte scolaire et ses amitiés. Les différentes étapes de la vie (démarches sociales, s'occuper d'un enfant, chercher du travail, etc.) représentent une tâche énorme, parfois insurmontable.

3.3. Parent entraîneur

Le parent entraîneur se préoccupe beaucoup de l'éducation de ses enfants, au même titre que ses propres activités (travail, relation de couple, relations sociales). Il tend à maintenir un équilibre dans la vie malgré les hauts et les bas. En famille, la communication est positive. On s'intéresse à l'autre, on l'écoute. Il vise le développement de l'autonomie de l'enfant dans un contexte familial où les règles sont

clairement définies. En général, ce parent a vécu une enfance agréable. Dans le cas contraire, il se sera donné les moyens de rompre avec un passé douloureux, de le surmonter positivement (psychothérapie, démarche personnelle, etc.). En conséquence, les enfants d'une telle famille auront une autonomie suffisante pour affronter les difficultés de la vie et ses problèmes plus sereinement, souvent avec l'aide de leurs parents.

3.4. Parent autoritaire

Le parent autoritaire, modèle longtemps présent au Québec mais aussi en France, jusque dans les années soixante, se fonde sur l'autorité parentale et l'obéissance. Il n'existe qu'une façon de bien faire dans ce modèle. La personnalité de l'enfant est tenue de se plier à l'autorité, au détriment du développement personnel : envies, goûts et centre d'intérêt de l'enfant sont peu pris en compte : il doit obéir aux règles. Très souvent, le parent a lui-même été élevé dans ce modèle d'éducation et il le reproduit. En conséquence, certains de ces enfants deviendront très conformistes, mais faute de liberté de pensée, ils feront peu de retours sur eux-mêmes pour mieux se connaître : évaluer les forces et les faiblesses de leur personnalité. Certains se révolteront plus ou moins fortement, dès la petite enfance et/ou durant la période de l'adolescence, pouvant aller jusqu'aux troubles du comportement.

3.5 Parent abusif

Le parent abusif ignore les besoins de l'enfant qui passent par les siens propres. Sans respect pour la personnalité de son enfant, il n'est pas en contact avec ses émotions. Dans une telle famille, la communication est déficiente ; les problèmes du parent sont prédominants, les résistances de l'enfant peuvent amener la violence morale, voire physique, avec divers abus : ces enfants sont des victimes. Ce type de parent a souvent vécu une enfance difficile, perturbée, avec des violences et/ou abus de divers types et un rejet affectif ; sa vie d'adulte est ponctuée de contraintes importantes (problèmes sociaux tels la pauvreté). En conséquences, pour l'enfant, on observe souvent des difficultés d'adaptation au contexte scolaire et social.

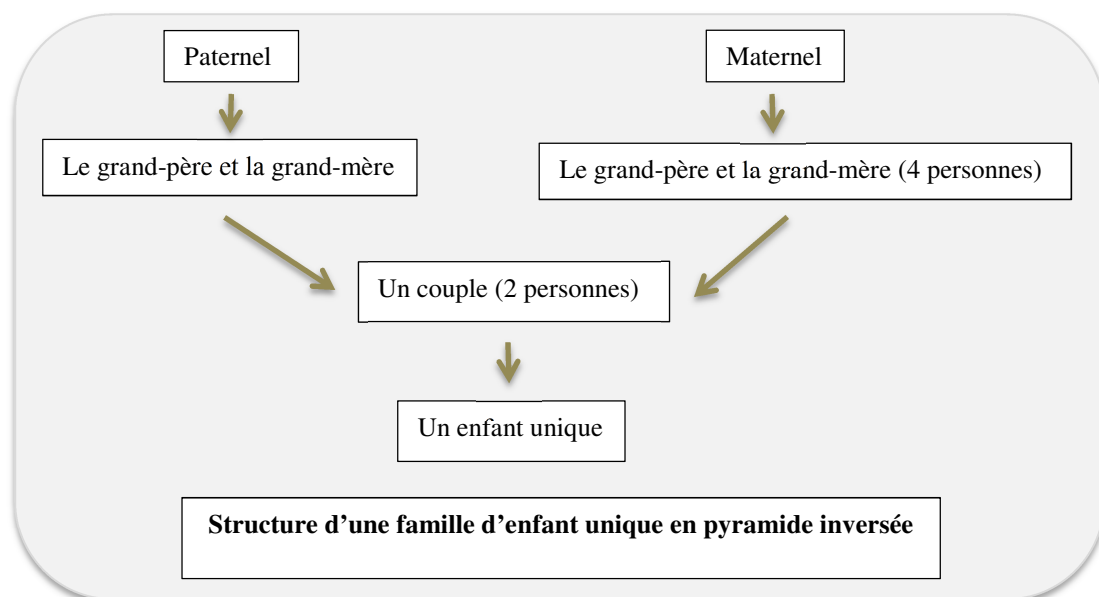
Comme le mentionne Claire Leduc (1999) : « *La vie avec un enfant est une étape d'ajustements continuels avec des périodes stables et heureuses et des moments de crise* ». À travers ces périodes, on peut passer d'un type de parent à l'autre.

L'important, c'est de tenter d'établir une cohérence. Tendre plutôt vers le style de parent entraîné.

4. Individualité de l'enfant unique et son éducation

Depuis 1979, le gouvernement chinois applique une politique rigoureuse de contrôle des naissances : « l'enfant unique », un enfant pour un couple. Aujourd'hui, la proportion d'enfants uniques représente 90 % à 95 % dans l'école des grandes villes en Chine (Shanghai, Pékin, etc.). Ce phénomène social amène des questions cruciales dans le domaine de l'éducation et, plus précisément, dans celui de l'éducation familiale.

Quelle est la structure de la famille avec un enfant unique ? En Chine, certains sociologues et éducateurs parlent du « syndrome de « 4, 2, 1 » : quatre membres dans la génération précédente et deux enfants qui auront un enfant unique.



À cause de la position particulière de l'enfant unique dans la famille, il forme différentes individualités pendant qu'il grandit. L'individualité favorable ou non-favorable de l'enfant unique n'est pas complètement innée, mais elle est influencée par le milieu où l'enfant vit et par l'éducation familiale.

En ce qui concerne l'individualité favorable à l'enfant unique, des recherches approfondies, réalisées aux États-Unis. Une recherche longitudinale étendue sur 20 ans et commencée en 1960, porte sur 4 000 000 de lycéens et collégiens, arrivent à la conclusion que l'enfant unique serait plus intelligent, plus créatif, plus mûr, mieux intégré socialement (bonnes manières) et plus sensible aux affaires sociales. Pourquoi ?

En premier lieu, l'enfant unique peut accéder à de meilleures conditions matérielles. Pendant son développement physique, il est suivi sur le plan affectif et cognitif, on s'intéresse à ses acquis, sa santé est surveillée de près également. Il est amené à retenir une grande quantité d'informations, grâce à l'attention qu'on lui porte, aux jeux, livres et autres objets dont il dispose : il élargit ses connaissances et active sa pensée.

En second lieu, l'enfant unique est au centre de la vie de ses parents, il reçoit beaucoup d'amour, il est leur premier sujet d'étonnement c'est moins aigu chez pour un second ou troisième enfant. L'amour de six personnes se concentre sur une seule personne. « l'amour est plus important que la vitamine ». Cet amour est indispensable au développement de son intelligence, de son affection et de son individualité.

Enfin, l'enfant unique est éduqué dans de bonnes conditions. Actuellement, les jeunes couples élèvent presque tous bien leur enfant unique ; les jeunes parents consacrent plus de temps à un seul enfant qu'à plusieurs, la mise en œuvre de cette éducation est plus aisée à tous les niveaux : familial, préscolaire, scolaire, etc. Cependant, toute médaille a son revers, on ne peut pas négliger certains aspects de l'éducation défavorables à l'enfant unique. Cet « enfant roi », au centre de toutes les préoccupations familiales peut devenir « arrogant », « capricieux », excentrique », « égoïste », « apathique » car trop choyé et secondé en tout, etc.

Dans le domaine de l'éducation familiale, les parents usent de modes d'éducation qui manquent d'une réflexion de fond. Ce point est la cause principale des problèmes mentionnés ci-dessus et renvoie à trois causes : a) L'enfant unique est le seul espoir des parents dans la famille ; ils n'ont pas d'autre choix ; ils ont un très haut idéal de ce que sera leur enfant dans l'avenir, ils transigent sur tout, à condition que leur enfant soit un élève studieux. B) Nombre de parents considèrent leur enfant comme une trésor et le gâtent à outrance. Ainsi, l'enfant devient-il tout puissant, voire dominateur, il devient le maître de la volonté de ses parents et de ses grands-parents. C) Tous les désirs de l'enfant sont

satisfaits, y compris sur le plan économique. Selon un sondage d'un journaliste TANG Yong Lin en 2005 du *journal de la jeunesse* en Chine (中国青年报记者唐勇林), le taux de consommation accordé à l'enfant unique représente 62.8 % du budget de la famille, au risque de le déséquilibrer. Les adultes (parents et grands-parents) économisent et l'enfant consomme.

5. Méthode d'éducation scientifique pour l'enfant unique

Pour l'éducation de l'enfant unique, il est indispensable de rompre avec la routine. En Chine, l'éducation de l'enfant unique revêt une grande importance dans la société chinoise, quel que soit le milieu socioculturel, en particulier dans les grandes villes, en particulier pour l'Éducation nationale. Non seulement il faut suivre le principe de l'éducation essentielle mais il faut aussi opter pour le principe d'une éducation diversifiée. Trois principes essentiels doivent être respectés.

5.1. Renforcer la communication et le contact entre les enfants

L'enfant unique, seul enfant de la famille, est surprotégé, au point qu'il peut avoir des difficultés à communiquer hors de la famille. Le rôle des parents est d'éviter qu'il ne s'isole et de l'encourager à entrer en contact avec le monde extérieur. En effet, dans les premières phases d'apprentissage, l'enfant acquiert beaucoup par imitation ; outre ses parents, le meilleur lieu d'imitation est l'école et ses camarades de classe. Il apprend par ceux qui en savent un peu plus que lui, l'entraide entre enfant est salutaire pour leur développement. Au contact d'autrui, l'enfant évolue, corrige ses erreurs, prend exemple sur ses camarades. Les parents doivent mobiliser leur enfant à se faire des amis, ne pas s'immiscer dans ses affaires mais aussi l'aider à éviter ou à régler ses conflits avec les autres ; ils doivent laisser l'enfant faire ses expériences de la vie en groupe, tout en le conseillant sur la façon de mener ses relations sociales, lui inculquer l'esprit de solidarité et celui d'indépendance.

On ne peut tout de même pas assimiler le contenu essentiel de l'éducation familiale à l'acquisition de la connaissance scientifique de l'enfant. L'enfant doit apprendre l'autonomie et faire face aux difficultés de la vie, certes, mais il doit aussi établir un réseau de relations sociales, avec l'aide de ses parents, d'abord, puis seul, pour devenir un adulte. Les parents ne peuvent pas tout faire à la place de leur enfant.

5.2. Savoir lier et harmoniser sévérité et amour profond

L'amour est primordial pour rendre un enfant heureux. Mais l'amour qui serait une prise de possession serait destructeur pour l'enfant. Autorité et amour doivent être mesurés. S'ouvrir sur le monde extérieur pour l'enfant, c'est aussi aider autrui ; malgré sa position d'enfant unique, il est important de l'amener à l'altruisme, éviter d'égoïsme.

L'enfant doit apprendre à aimer et respecter ses parents et les membres de sa famille : Si un enfant n'aimait pas ses parents, est-ce qu'il arriverait à aimer d'autres personnes, sa famille et son pays ?

L'autonomie et indépendance commence certains comportements au quotidien ; un enfant que l'on dispense de toute tâche, enlever la coquille d'un œuf dur par exemple, sera très peu autonome, ces prétendues sollicitudes des parents vont influencer son accès à l'indépendance de l'enfant.

5.3. S'en tenir à une éducation cohérente entre les membres de la famille.

Les membres de la famille doivent avoir une approche cohérente de l'éducation de l'enfant unique. Actuellement, deux faits vont à l'encontre de ce principe. En premier lieu, le père est souvent plus sévère que la mère, plus tolérante. Quand le père punit l'enfant, la mère va le protéger. En second lieu, les parents sont plus sévères que les grands-parents de l'enfant. Selon une enquête sur 875 familles à enfant unique à WuHan (province de Chine), il y a 743 familles parmi ces 875 familles dont les grands-parents gâtent leurs petits-fils ou petites-filles (la proportion est de 85 %). Pour le reste, 132 familles (15 %), les membres de la famille éduquent l'enfant en se fondant sur des bases communes.

En bref, l'éducation de l'enfant, unique ou non d'ailleurs, doit se fonder sur des stratégies communes, clairement définies, entre les membres de la famille. Trois points résument ce choix : entente sur la demande, sur l'attitude et sur la méthode appliquée.

6. Communication mutuelle

Le phénomène de l'enfant unique existe partout dans le monde. En France, on compte 10 % d'enfants uniques. Il s'agit d'un cas particulier.

6.1. Objet de toutes les attentions

Seul avec ses parents, l'enfant unique est élevé dans un climat rassurant, il est confiant en lui-même et se sent aimé. L'attention de ses parents favorise une relation étroite. Pour les parents, un seul enfant, c'est plus de temps à lui consacrer car il les sollicite beaucoup. Au sein de la famille, il n'a d'autre possibilité que de s'adresser à eux pour jouer ou avoir des discussions.

6.2. Objet de toutes les attentes de ses parents

C'est aussi sur cet enfant, et sur lui seul, que reposent tous les espoirs (et parfois aussi les angoisses) des parents. Mais si elles se transforment en surinvestissement, ces attentes peuvent s'avérer lourdes à porter, pour un enfant qui a peur de décevoir ses parents. En outre, ces derniers ont parfois du mal à couper le cordon car ils savent qu'ils ne pourront se consacrer à un autre enfant. Quand le trio éclate, ils sont parfois désemparés. De son côté, l'enfant, en quittant le foyer, a conscience qu'il est et restera le seul à s'occuper d'eux.

6.3. Monde des adultes

Sans frère ni sœur, l'enfant partage très tôt la vie des adultes et s'habitue à vivre dans leur monde. Les parents ont souvent tendance à lui faire partager leur vie et leurs préoccupations, le considérant comme un petit adulte. L'enfant devient alors un interlocuteur privilégié qui prend part aux conversations des grands. Cette position peut le mettre en porte-à-faux avec les autres enfants, mais aussi parfois avec les adultes étrangers au cercle familial. C'est une des raisons pour lesquelles, il est nécessaire que les parents soient attentifs à lui faire rencontrer précocement d'autres enfants, la maison, à la crèche puis à l'école. Il apprendra ainsi le partage, la compétition, la négociation, etc.

De plus en plus souvent, c'est un choix des parents, plus qu'une fatalité. Ce n'est pas une décision toujours facile à assumer, au vu des nombreux préjugés qui entourent encore l'enfant unique. Heureusement, une fois de plus, les parents avertis savent manifestement éviter les pièges d'une relation trop exclusive.

On voit par là qu'il existe une différence sur ce phénomène en Chine, par rapport aux autres pays. En Chine, l'enfant unique est une obligation, alors qu'ailleurs, c'est un choix ou un jeu de circonstances de la vie. Hors cette différence, il existe des points de vue communs dans le domaine de l'éducation de l'enfant unique. La communication entre les

parents et leur enfant. Dans tous les cas, les parents peuvent comprendre les sentiments de leur enfant en communiquant avec lui ; c'est le plus beau cadeau des parents pour l'enfant. Comme tout le monde, l'enfant a ses propres passions (joies et colères, tristesses et plaisirs), il espère aussi que des personnes partagent ses émotions, ses sentiments et comprennent son monde intérieur.

Les parents ne doivent s'occuper des aspects positifs comme des aspects négatifs ressentis de leur enfant ; si les parents négligent ce point, avec le temps, l'enfant inhibera ses mauvais sentiments. Cette situation est extrêmement défavorable pour l'enfant, ses sentiments négatifs et ses mauvais états émotionnels peuvent s'accumuler dans son monde intérieur, sans qu'il puisse les décharger, ce qui peut avoir de graves conséquences à la longue.

Pour élaborer une communication efficace avec l'enfant, les parents peuvent prendre la « méthode du feed-back » et prendre en compte trois notions essentielles : « **écouter** » l'enfant, **réfléchir** » à ce qu'il dit et montre, montre ; « **expliquer** » à l'enfant ses doutes, ses erreurs, etc.

La question de l'éducation de l'enfant unique est déjà évaluée à l'ONU (Organisation des Nations Unies). En 1989, un rapport de recherche de l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) stipule que, pour l'enfant, l'on doit revenir à « l'intérêt » d'apprendre à l'occasion de la mission de l'éducation du XXI^e siècle.

L'enfant unique commence à apprendre à porter de l'intérêt à lui-même, et au monde extérieur, progressivement, il porte de l'intérêt à d'autres personnes, à la société et jusqu'au monde. La question de l'éducation de l'enfant unique n'est pas le travail d'une seule famille : cette responsabilité concerne la famille, l'école et la société. On doit aider à l'enfant unique à savoir comment sortir de la protection familiale et scolaire, comment entrer et s'adapter à la vie sociale pour devenir un adulte. Pour accomplir cette mission, l'enfant unique doit accéder aux quatre compétences suivantes : réaliser une mission par soi-même, s'adapter à des conditions sociales variées, communiquer avec d'autres personnes, être sociable, être perméable à l'autocritique.

7. En synthèse

Dans ce chapitre, nous avons évoqué le rôle de la famille dans l'éducation de l'enfant chinois, sachant que tout se joue dès l'enfance, que nous nous situons dans le contexte de l'enfant unique et que le rôle des parents est primordial.

Nous avons posé cette problématique en insistant sur les notions de communication et d'ouverture au monde, sachant qu'un tel enfant pourra rencontrer de grosses des difficultés d'adaptation, dans la mesure où, souvent, il aura très choyé, voire, surprotégé.

Ces données sont importantes pour comprendre ce que seront lesdites difficultés, vécues dès l'arrivée des étudiants chinois dans un pays étranger, plus particulièrement la France, pour y mener des études universitaires et revenir, le plus souvent, dans leur pays pour entrer dans la population active et participer au développement économique, industriel et sociologique de ce grand pays, très diversifié. Le chapitre suivant concerne leur accueil.

CHAPITRE 2

ACCUEIL DES ETUDIANTS ETRANGERS EN FRANCE

1. Introduction

Le thème de l'accueil recouvre l'ensemble des démarches conçues pour informer, conseiller, orienter, accompagner et aider les étudiants étrangers avant leur entrée en France et, surtout, durant les premiers mois de leur séjour. Selon différentes recherches et mes propres expériences, nous pouvons affirmer que c'est la période la plus contraignante et difficile dans l'expérience des étudiants étrangers.

À la lecture de documents (rapports, thèses, articles, ouvrages) évoquant la question de l'accueil, nous pouvons dire que les universités françaises sont peu préparées pour accueillir les étudiants étrangers. D'une façon générale, il n'existe pas de démarches conçues pour faire entrer l'étudiant étranger dans la vie universitaire en France. Cependant, tout le monde ne donne pas le même sens à cette notion d'accueil. Les textes manifestent quelques « ambiguïté ». Cela peut comprendre la prise en charge de l'étudiant à l'aéroport ou à la gare, l'apport d'informations pratiques sur les conditions de vie, le système éducatif, ou l'assistance administrative pour intégrer le monde universitaire.

La question de l'accueil des étudiants étrangers doit être comprise dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur français et son évolution depuis plus de trois décennies. En effet, l'accroissement considérable du nombre d'étudiants, et le caractère de plus en plus complexe de l'organisation de l'enseignement supérieur français, posent des problèmes de tous ordres : accueil, information et orientation. Cette question ne concerne pas uniquement les étrangers, les étudiants français éprouvent également de véritables difficultés pour réussir leur insertion dans l'enseignement supérieur.

Dans une telle perspective, comment un candidat étranger peut-il devenir « étudiant » en apprenant son « métier » d'étudiant et en réussissant son « affiliation » au sein de l'institution universitaire ? En effet, la question de « l'affiliation » (affiliation institutionnelle qui précède l'affiliation intellectuelle des étudiants lors de leur passage à l'université concernée), des étudiants de première année devient pertinente dans le cas des étudiants étrangers.

Notons que les établissements français d'enseignement supérieur semblent rencontrer des difficultés pour identifier de façon précise la demande des étudiants étrangers au niveau de l'accueil. Ces difficultés montrent que les universités tardent à prendre conscience des enjeux économiques, sociaux et culturels et de la mobilité internationale des étudiants. Il faut mettre l'accent sur le manque de moyens matériels et humains, l'absence d'une structure spécialisée d'accueil des étudiants étrangers, pour les aider dans leurs différentes démarches administratives et universitaires. Le problème de la lisibilité de l'offre éducative, d'un environnement géographique et social de l'université est très peu accueillant.

Diverses enquêtes identifient l'existence de problèmes notoires chez les étudiants étrangers et leurs conséquences négatives sur leur parcours universitaire. Les étudiants étrangers se plaignent des mauvaises conditions d'accueil dans les universités françaises, où rien n'est prévu pour faciliter leur adaptation et où les professeurs, souvent leurs seuls interlocuteurs directement accessibles, se montrent en général peu disponibles à leur égard.

Autre point important, les étudiants boursiers ou/et les étudiants « d'échanges » sont souvent mieux accompagnés et informés. De même, ceux qui arrivent en France dans le cadre d'échanges bilatéraux ou multilatéraux bénéficient d'un certain soutien. Toutefois, ces étudiants étrangers, mieux « accueillis » et plus « protégés », sont largement minoritaires dans la population étrangère des universités.

2. Accueil des étudiants étrangers aspects administratifs

2.1. Chaîne d'interventions

La notion d'accueil des étudiants étrangers comporte une ambiguïté car elle peut, selon le contexte, correspondre à une acception générique ou à une acception spécifique.

« *La notion générique de l'accueil* » désigne l'ensemble du processus de « mobilité entrante » ; elle englobe l'ensemble des opérations et des interventions conduisant à la formation d'étudiants internationaux en France.

- « *La notion spécifique de l'accueil* » correspond à l'ensemble des opérations ou interventions susceptibles d'être assurées à un moment particulier du processus d'ensemble, celui qui correspond à l'arrivée des étudiants concernés sur le territoire et, plus précisément encore, sur leur site de formation ; les prestations correspondant à cette phase spécifique comportent des services éventuellement assurés au bénéfice des étudiants étrangers :

a) prise en charge à l'aéroport ou à la gare ; b) apport d'informations pratiques sur les trajets à parcourir, les formalités à accomplir et sur les sources d'hébergement ; c) organisation du transport jusqu'au site de formation ; d) organisation des premières nuitées après l'arrivée ; e) l'organisation de l'hébergement pour tout le séjour, si nécessaire ; f) assistance administrative pour l'accomplissement des formalités requises à l'arrivée ; g) apport d'informations relatives à l'organisation générale des enseignements en France, et spécifiquement, dans l'établissement et le cursus choisis par l'étudiant concerné...

2.2. Chaîne d'accueil

Une séquence continue d'opérations s'engage, elle correspond à l'accueil dans sa totalité et aboutit à une série d'opérations qui se déroulent en une séquence plus ou moins élaborée.

Cependant, l'organisation de ce système n'acquiert sa cohérence que si ses phases essentielles se déroulent de façon correcte et sans rupture. La nécessité d'un enchaînement fluide de ces différentes opérations est d'autant plus impérieuse que, pour la plupart, elles relèvent d'interventions qui montrent l'importance de cette continuité et de sa cohérence, *via* les différentes opérations.

3. En amont de la formation

La chaîne de l'accueil comporte l'ensemble des interventions qui permettent de susciter et de préparer la mobilité des étudiants étrangers. La phase de « l'amont de la formation » peut englober notamment :

- la présentation de l'offre de formation supérieure à l'étranger permet, lors de salons, de sessions d'information ou d'autres manifestations, de diffuser des indications sur les ressources éducatives françaises, grâce à l'utilisation de supports divers (plaquettes, films, montages vidéo, etc.) : a) l'organisation plus ou moins méthodique d'une remontée d'informations, sur demande des étudiants, vers les établissements français d'enseignement supérieur ; b) l'organisation éventuelle d'une sélection de candidats ; c) la pré-inscription ou l'organisation de l'inscription proprement dite ; d) la préparation éventuelle des conditions d'accueil à l'arrivée en France.

Pour le point « *En amont de la formation* », quatre démarches essentielles apparaissent.

3.1. Gestion des pré-inscriptions

Les procédures de pré-inscription devraient permettre aux étudiants étrangers d'engager, depuis leur pays d'origine, la recherche d'une affectation dans un établissement universitaire français et de préparer les démarches requises pour la réalisation de leurs projets de mobilité. Elles devraient donc à la fois répondre aux questions d'information et d'orientation des étudiants étrangers intéressés par un cursus en France et traiter, en amont, tous les problèmes administratifs soulevés par leur venue en France.

En particulier, l'examen du dossier par les services culturels et consulaires des ambassades de France à l'étranger permet d'opérer un premier filtrage des demandes autorisant l'étudiant étranger d'entrer sur le territoire. Toutefois, l'aboutissement de la procédure est subordonné à l'obtention d'une inscription dans un établissement français d'enseignement supérieur.

3.2. Clarification du partage des responsabilités entre les postes et les établissements d'enseignement supérieur

Pour l'instruction des dossiers déposés par les candidats étrangers, le partage des responsabilités entre les postes et les établissements d'enseignement supérieur doit être précisé. En effet, les responsables administratifs à l'étranger ont la responsabilité d'effectuer une première sélection, sur la base de critères d'ordre public, d'une évaluation des ressources permettant aux candidats de subvenir à leurs besoins durant la formation. Une appréciation sur la pertinence de leur projet pédagogique par rapport à leur niveau de formation et les conditions d'accès dans les établissements français est effectuée. En outre, les services culturels se livrent à une vérification des titres et diplômes présentés par les candidats à l'appui de leur demande. Quant aux établissements, il leur appartient d'accorder l'autorisation d'inscription en appréciant les possibilités offertes par leurs capacités d'accueil et en validant les acquis antérieurs des candidats titulaires de diplômes étrangers.

3.3. Prise en charge des missions de promotion et d'information

Une approche insuffisamment professionnelle et une dispersion des acteurs concernés ont longtemps entravé la promotion de l'offre française d'enseignement supérieur. La mobilisation du réseau culturel, des établissements, de leurs conférences ou groupements ainsi que l'intervention de divers organismes à compétence nationale ou territoriale et la

montée en régime de l'agence Campus France permettent aujourd'hui de constater de réels progrès dans la présentation des études supérieures pour des candidats potentiels ou bien à des partenaires académiques étrangers.

Ces progrès se traduisent, notamment, par la production d'un matériel d'information de qualité, sur des supports appropriés ; la densité du programme des sessions d'information sur l'offre française organisée à l'étranger avec le soutien ou à l'initiative des postes ; une participation mieux organisée et mieux répartie aux salons pour étudiants et entreprises qui fournissent de meilleurs choix, moyens et moments de diffusion d'une information efficace aux interlocuteurs adéquats.

3.4. Prise en charge des missions d'orientation et de recrutement des candidats

En matière d'orientation et de recrutement des candidats, des substantiels progrès restent à accomplir. Dans le domaine de l'orientation, des efforts spécifiques devraient être concentrés sur les pays en voie de développement, avec un accent mis sur les insuffisances de l'éducation supérieure et les orientations des personnalités. En matière de recrutement, et éventuellement, de sélection des candidats étrangers, les pratiques sont très hétérogènes et disparates ; elles comportent des risques qu'il est important de souligner.

Pour des filières traditionnelles, les établissements d'enseignement supérieur ne pratiquent généralement pas une politique active de recrutement de leurs étudiants étrangers. Ils se contentent de réagir à des demandes d'inscription qui leur sont transmises, selon les procédures précédemment mentionnées. En revanche, de nombreuses initiatives conduisent à la mise en place de démarches ciblées pour des étudiants étrangers dans des filières spécifiques. Par exemple, ces démarches concernent le recrutement des filières spécialisées, ouvertes aux seuls étudiants étrangers pour lesquels des procédures d'accès sont aménagées, dans des programmes traditionnels.

4. Au cours de la formation

Durant le séjour en France, l'élément essentiel porte évidemment sur l'insertion de l'étudiant étranger dans un établissement et dans un cursus de formation. L'appréciation des conditions dans lesquelles cette insertion est assurée relève de l'évaluation du contenu et des modalités d'organisation du programme académique suivi. Cependant, dans les conditions les plus favorables, la formation doit comporter également un accompagnement,

notamment : a) un suivi plus ou moins personnalisé de la formation universitaire après l'inscription, grâce à un tutorat, par exemple, assuré par un enseignant ou un responsable administratif. b) Une aide à la résolution des problèmes éventuellement rencontrés par l'étudiant étranger pour son insertion dans la vie universitaire. De nombreuses expériences françaises ou étrangères montrent la nécessité de cette assistance qui donne souvent lieu à la mobilisation d'autres étudiants et, entre autre, d'étudiants qui ont eux-mêmes bénéficié précédemment d'un programme de mobilité à l'étranger. c) L'organisation d'activités culturelles ou d'actions d'animation favorise l'insertion des étudiants étrangers dans la vie étudiante. d) Un accompagnement social et une aide pour la résolution des problèmes d'hébergement est nécessaire ; e) une aide pour l'accès à l'emploi en cours d'études, grâce au recours à des solutions internes à l'établissement (monitorats en informatique ou à la bibliothèque par exemple), ou grâce à des solutions extérieures (« job étudiant », information sur des possibilités de travail à temps partiel, etc.)

Durant la formation, les questions importantes concernent aussi les conditions d'insertion des étudiants étrangers dans les filières d'enseignement, la qualité du cursus qu'ils poursuivent et leurs chances de réussite dans un contexte relativement favorable seulement. Cette dimension est d'autant plus essentielle qu'elle constitue l'objectif ultime de la mobilité et justifie la totalité des interventions contribuant à la chaîne de l'accueil. C'est donc sur ces conditions que se joue le succès de l'ensemble de ces démarches pour le rayonnement de l'établissement d'accueil et, au-delà, du système éducatif français en général. Or l'organisation du cursus des étudiants étrangers en France continue de soulever des difficultés significatives ; ces dernières commencent à être de mieux en mieux identifiées et améliorées, même si les textes ne sont pas toujours complètement appliqués. Trois démarches essentielles sont concernées.

4.1. Étudiants en mobilité individuelle et étudiants en mobilité institutionnelle

D'aucuns critiqueront le système universitaire français pour son incapacité supposée à mettre en place des modalités satisfaisantes d'accueil des étudiants étrangers. Pourtant, l'expérience montre que, dans des conditions de préparation satisfaisantes, la mobilisation des services impliqués et celle du personnel compétent permettent d'assurer des prestations de haute qualité aux étudiants étrangers les plus exigeants. De fait, le problème majeur à traiter concerne plutôt les différences manifestes entre le traitement réservé aux étudiants

étrangers accueillis dans le cadre de conventions ou de programmes inter institutionnels et le traitement accordé aux étudiants étrangers en mobilité individuelle.

Les étudiants accueillis en mobilité individuelle sont soumis à des aléas qui, selon les conditions locales et le réseau de relations dans lequel ils parviennent à s'insérer, peuvent les conduire à trouver des adaptations efficaces ou bien à subir des désagréments dommageables. Dans les situations les plus défavorables, ces difficultés peuvent affecter directement la réussite de leur projet d'études. C'est dans ce dernier cas que les problèmes les plus préoccupants continuent de se poser. Pour ces étudiants, la réponse aux difficultés rencontrées ne peut être trouvée que par la mise en place de structures ouvertes et accessibles qui leur permettent de rencontrer des interlocuteurs clairement identifiés, afin d'obtenir l'appui dont ils ont besoin.

4.2. Accueil et intégration pédagogique des étudiants

Les problèmes soulevés par l'insertion des étudiants étrangers dans le cycle de formation fait partie de leurs difficultés majeures. Tout d'abord, ils traduisent un manque de moyens de repérage et d'adaptation aux pratiques pédagogiques en usage dans les établissements français d'enseignement supérieur. Ils traduisent également, pour les étudiants originaires de pays non francophones, des difficultés fréquentes d'adaptation linguistique. Enfin, d'autres aspects difficiles portent sur l'absence ou l'insuffisance de moyens efficaces, ou simplement utiles, que les étudiants en provenance de certains pays avaient à leur disposition dans les étapes antérieures de leur cursus. Mais il faut observer que les difficultés exprimées par les étudiants étrangers sur certains de ces points sont identiques à celles également ressenties par leurs camarades français.

Dans un tel contexte, les étudiants étrangers vivent souvent des difficultés d'adaptation à certaines pratiques pédagogiques, caractéristiques de l'enseignement supérieur français. La compréhension de l'organisation pédagogique des cursus et des activités d'enseignement suscite, pour certains d'entre eux, une perte de repères et des difficultés d'acquisition des connaissances. Certaines de ces perturbations sont dues à la rigidité d'un système de formation dans lequel les cursus sont délivrés de façon dirigiste, laissant à l'étudiant des possibilités de choix ou d'options limitées dans l'organisation de son parcours de formation. Les étudiants de certains pays étrangers, habitués à une structure beaucoup plus modulaire des enseignements, peuvent avoir du mal à accepter cette limitation. Par ailleurs,

la relation pédagogique entre enseignants et enseignés est fortement inégale d'un pays à l'autre. Certains systèmes privilégient un mode d'enseignement dans lequel les étudiants jouent un rôle beaucoup plus actif et les enseignants un rôle de guidance. L'adaptation à une approche didactique plus structurée et magistrale, fréquemment appliquée en France peut également exiger d'eux un effort d'adaptation et de discipline.

En bref, les étudiants en mobilité doivent s'astreindre à un effort d'adaptation qui affecte un grand nombre d'aspects de leur travail. Cependant, le parcours initiatique qui leur est imposé est le même que celui auquel serait confronté n'importe quel étudiant en mobilité, accueilli dans n'importe quel système éducatif. C'est la raison pour laquelle il serait vain de faire évoluer la problématique de l'accueil, dans une perspective de prise en charge infantilisante des étudiants accueillis. Néanmoins, une aide plus adaptée accélérerait le processus d'adaptation des étudiants étrangers au contexte éducatif français et pourrait améliorer leurs résultats universitaires.

4.3. Environnement général de la formation

Les démarches des étudiants étrangers en matière d'environnement général de leurs études sont très hétérogènes. Parmi eux, seule une minorité souhaite une gamme de prestations très complète et très personnalisée. Une telle gamme comporterait notamment : la prise en charge à l'arrivée sur le territoire, une assistance pour le transport jusqu'au site de formation, une prestation d'hébergement provisoire à l'arrivée, une prestation globale d'assistance pour les formalités administratives requises à l'arrivée (demande de titre de séjours, assurances, démarches auprès de la caisse d'allocations familiales, etc. ; l'organisation de l'hébergement et, enfin, l'organisation d'activités culturelles et sportives...

Seule une minorité plus restreinte encore est disposée à acquitter le coût de ces prestations si elles ne lui sont pas assurées grâce à la prise en charge du dispositif institutionnel. Pour la plupart des étudiants étrangers accueillis en France, la demande porte sur des prestations d'ampleur plus limitée, parmi lesquelles l'accès à une solution convenable d'hébergement ou l'amélioration des conditions de ce dernier constituent certainement les éléments centraux.

5. En aval de la formation

Au terme de la formation, les interventions peuvent être : une aide d'accès à l'emploi en fin d'études, dans la mesure des possibilités offertes par la réglementation applicable aux ressortissants étrangers. Un suivi après le retour de l'étudiant étranger dans son pays d'origine peut être souhaité, de même qu'une aide pour la poursuite d'études dans un nouvel établissement ou dans un pays tiers, grâce à la préparation d'un dossier scolaire et de recommandations.

En aval de la formation, le suivi des étudiants étrangers est quasi-inexistant. L'absence de politique d'accompagnement en fin de cursus se manifeste de la façon suivante : la question de l'accès à l'emploi en France après l'obtention d'un diplôme est particulièrement aigüe. Le cas des étudiants étrangers en échec, au terme de leur cursus, n'est nullement traité, alors que c'est une question de fond à résoudre ; celle de l'aide au retour dans le pays d'origine n'est nullement posée ; de même que celle du suivi de ces étudiants à leur retour dans le pays d'origine. Quatre démarches sont essentielles en « aval de la formation »

5.1. Accès à l'emploi en France après l'obtention d'un diplôme

L'aménagement des conditions mises en place pour permettre l'accès des étrangers à l'emploi en fin de cursus soulève des difficultés majeures car il devrait se situer dans une optique d'arbitrage et d'ajustement entre deux impératifs partiellement contradictoires.

L'accès des étudiants étrangers diplômés à un emploi correspondant aux qualifications acquises devrait être amélioré car il constitue, à la fois, un aboutissement du cursus suivi, l'occasion d'acquisition d'une première expérience professionnelle et une réponse à des pénuries de main-d'œuvre dans certaines spécialités. En outre, cet accès permet le prolongement du séjour sur le territoire de ressortissants étrangers qui, grâce à leurs études supérieures, bénéficient de qualifications et d'atouts culturels qui devraient leur permettre de réussir leur insertion sociale et professionnelle. Or, cet accès est subordonné à l'obtention d'une autorisation délivrée, dans des conditions le plus souvent restrictives, par les directions départementales du travail, après une analyse des conditions du marché local de l'emploi.

5.2. Question de l'aide au retour dans le pays d'origine

L'aide au retour des diplômés de l'enseignement supérieur français peut également être confortée par des soutiens à la création d'activités dans leur pays d'origine. Cette voie, explorée pour certaines fractions de la population étrangère, ne semble pas avoir été envisagée de façon méthodique pour l'accompagnement des étudiants étrangers en fin de cursus. Elle ouvre pourtant des perspectives positives pour la prévention d'un exode des compétences au détriment des pays en développement et pour le renforcement de la qualification de leur population active.

5.3. Cas des étudiants étrangers en échec au terme de leur cursus normal

Il faut également relever l'absence de politique claire à l'égard des étudiants étrangers en échec, au terme de ce qui devrait être leur cursus normal de formation. La question de leur accompagnement se pose aussi bien pour les étudiants français que pour les étudiants étrangers. Elle comporte cependant des dimensions spécifiques concernant ces derniers. Pour les étudiants français, des échecs récurrents aux épreuves conduisant à l'acquisition de diplômes de l'enseignement supérieur se traduisent le plus souvent par un abandon du cursus et par une sortie sans qualification reconnue. Pour les étudiants étrangers, l'abandon pur et simple du cursus engagé se traduirait par la perte du statut d'étudiant et, en même temps, la fermeture des voies d'accès au titre de séjour. En conséquence, les étudiants concernés tentent de prolonger artificiellement leur cursus, d'abord en épuisant toutes les possibilités de dérogation pour un cursus donné, puis en recherchant de nouvelles inscriptions dans d'autres filières ou d'autres établissements, afin d'obtenir le maintien de leur titre de séjour.

C'est sans doute au niveau des établissements que la résolution des difficultés de cet ordre peut être assurée, au plus près des besoins des étudiants étrangers concernés. Avant d'accorder une nouvelle inscription à un étudiant qui a connu des échecs répétés, les responsables universitaires sont les mieux placés pour apprécier les difficultés qu'il a rencontrées, en évaluer les causes et explorer des voies de réorientation.

5.4. Suivi de ces étudiants après leur retour dans le pays d'origine

Le suivi des étudiants étrangers de retour dans leur pays d'origine est quasiment inexistant, cela prive la France et ses établissements d'enseignement supérieur d'un vecteur de rayonnement pourtant efficace. L'exemple des universités américaines, particulièrement

attentives à la structuration et à l'activation de leurs réseaux à l'étranger montre l'importance d'une action méthodique portant sur le suivi et le maintien de liens durables avec ces anciens étudiants.

Il faudrait donc encourager des initiatives nouvelles permettant aux établissements, notamment aux universités, de tirer parti du potentiel de rayonnement que représente l'activation de réseaux d'anciens étudiants à l'étranger. Outre la mobilisation des associations d'étudiants en cours d'études, les possibilités d'appui que les établissements pourraient trouver auprès des structures diplomatiques françaises à l'étranger pour conduire de telles démarches, mériteraient d'être explorées à grande échelle.

Chaîne de l'accueil		
	Dimension pédagogique	Dimension administrative
1. En amont de la formation	<ul style="list-style-type: none"> - Promotion de l'offre française de formation - Information sur l'offre française de formation - Orientation des candidats potentiels - Sélection et Recrutement de candidats - Pré-inscription 	<ul style="list-style-type: none"> - Constitution d'un dossier de Pré-inscription - Constitution d'un dossier de financement - Attribution d'un visa - Prise en charge à l'arrivée en France
2. Durant la formation (Au cours de la formation)	<ul style="list-style-type: none"> - Insertion dans un cursus de formation - Suivi universitaire -Tutorat 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en place éventuelle d'un financement d'études - Aide à la recherche d'un hébergement - Accompagnement social si nécessaire - Aide à l'accès à l'emploi en cours de cursus - Réseau d'accompagnement français
3. En aval de la formation	<ul style="list-style-type: none"> - Aide à la poursuite d'études 	<ul style="list-style-type: none"> - Accès à l'emploi en France - Accès à l'emploi au pays d'origine ou à l'étranger - Suivi du parcours après la formation.

6. En synthèse

La question des étudiants étrangers reste une préoccupation majeure des universités qui se doivent de les conduire au(x) diplôme(s) qu'ils sont venus chercher en France. La globalisation et l'unification à l'échelon mondial des formations universitaires favorisent les flux d'étudiants venus d'autres pays. Outre les inscrire, il faut aussi les suivre, leur proposer des cours de langues adaptés à leur niveau et à leur langue d'origine. D'un point de vue didactique, on enseignera différemment le français, selon que l'on s'adresse à des étudiants espagnols, portugais, italiens, roumains (langues romanes) ou à des étudiants du monde asiatique, chinois en particulier, ici.

Sur le plan éthique, les universités françaises portent la lourde responsabilité de conduire les étudiants étrangers qu'elles accueillent à un diplôme qui, le plus souvent, leur permettra d'accéder à un statut social et professionnel de bon niveau dans leur pays. De telles questions ne peuvent être éludées car en 2014, la France comptait 217 726 étudiants

étrangers, soit 14,5 % de son effectif total¹. Le propos est donc, dans le chapitre suivant, d'exposer la situation universitaire des étudiants chinois, parmi les autres étudiants étrangers.

¹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/03/2/DEPP_RERS_2014_etudiants_344032.pdf

CHAPITRE 3 – SITUATION GENERALE DES ETUDIANTS CHINOIS : PARMIS LES ETUDIANTS ETRANGERS EN FRANCE

1. Introduction

Depuis quelques siècles, la France a acquis une ancienne et riche expérience d'accueil d'étudiants étrangers dans les institutions universitaires. Nous constatons la même tendance au niveau mondial depuis des années 1960 : près de 20 000 étudiants étrangers en 1960, 110 800 en 1980, 131 700 en 1990 et 159 500 en 2001-2002, soit un rythme de croissance annuel de 5 % en moyenne (1,4 % pour la période 1990-2001). Les étudiants étrangers constituaient 11,5 % du total de la population étudiante en France en 2001-2002.

La France n'a jamais été aussi attractive pour les étudiants étrangers. Selon les chiffres que l'UNESCO vient de dévoiler, la France a accueilli 271.399 étudiants internationaux au cours de l'année 2012, soit 6,8 % du total des étudiants en mobilité. Un chiffre jamais égalé auparavant, qui lui permet de conserver sa troisième place sur le podium des pays qui accueillent le plus d'étudiants étrangers, derrière les États-Unis (18,6 % des étudiants en mobilité) et le Royaume-Uni (10,7 %).

D'après les statistiques du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, les étudiants marocains sont toujours les plus nombreux en France (32.104), suivis de près par les Chinois, en passe néanmoins de devenir le premier contingent d'étudiants étrangers dans l'Hexagone. Viennent ensuite les Algériens (22.697) et les Tunisiens (11.909). Le service aux étudiants chinois a été amélioré avec l'établissement des centres et antennes de CampusFrance qui, dans douze villes de Chine, font la promotion de nos établissements d'enseignement supérieur auprès des étudiants chinois désireux de venir en France et facilitent l'ensemble de leurs démarches administratives. Depuis 2012, 10 000 nouveaux visas pour études sont délivrés chaque année aux étudiants chinois.

Un programme de bourses du gouvernement français, de bourses cofinancées par des entreprises françaises ou encore les filières d'excellence telles que « 50 étudiants chinois en classes préparatoires aux grandes écoles » permettent de compléter notre offre auprès des jeunes Chinois. En 2009, 716 bourses du gouvernement français ont été attribuées aux étudiants chinois. Ces derniers représentent plus du quart de tous les lauréats du programme de bourses d'excellence Eiffel. Les étudiants non boursiers bénéficient, quant à

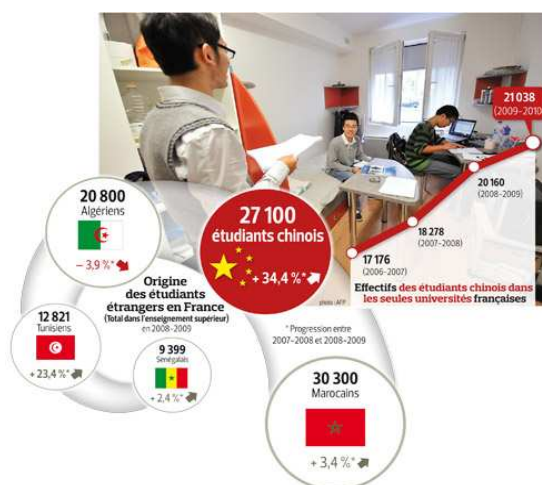
eux, en moyenne de frais de scolarité maintenus particulièrement bas grâce aux financements publics de l'éducation supérieure. La France consacre ainsi chaque année plus de 100 millions d'euros au bénéfice des étudiants chinois.

Les étudiants internationaux sont majoritairement inscrits en licence et en master (respectivement 44,6 % et 43,4 %). Mais s'ils ne sont que 12 % en doctorat, ils représentent néanmoins 42 % des étudiants au total qui suivent cette formation en France.

Au total, en 2012, on comptait 4 millions d'étudiants en mobilité internationale, un chiffre qui a doublé en 10 ans. Dans le même temps, la France a augmenté de 68 % le nombre d'étudiants étrangers accueillis. Soucieux d'améliorer l'attractivité du pays, notamment auprès des étudiants venus des pays émergents, le gouvernement avait annoncé en 2013 des réformes pour simplifier la vie des étudiants étrangers, notamment la délivrance d'un titre de séjour pluriannuel et la mise en place d'un guichet unique pour les démarches.

En 2013, le programme Cai Yuanpei a été lancé conjointement par le Ministère chinois de l'Éducation, le ministère français des Affaires étrangères et le ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, visant à apporter une aide financière aux doctorants chinois pour leurs recherches.

Les universités françaises connaissent actuellement une période de réforme et d'innovation. Les écoles de commerce sont très dynamiques. Un responsable chargé des affaires scolaires et universitaires à l'ambassade de France en Chine en France a indiqué le gouvernement a accordé des emprunts pour établir de nombreux centres de recherches¹.



¹ Source : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/11/11/01016-20101111ARTFIG00509-etudiants-chinois-france-les-dessous-d-un-systeme.php>

2. Les dessous du système

Des circuits opaques d'inscription en fac ont prospéré, profitant de l'augmentation du nombre des étudiants chinois en France. Au Palais de l'Élysée, jeudi 4 novembre 2010, face au président Hu Jintao, Nicolas Sarkozy a porté un toast aux « deux grandes nations » que sont la Chine et la France. Le chef d'État français salue « l'immense succès que représentent [...] les 30.000 étudiants chinois (qui) vivent dans notre pays », affirmant même sa volonté d'en doubler le nombre.

Un sujet secondaire en apparence mais qui, pour les initiés, est loin d'être anodin. Car, ces dernières années, la pression de Pékin a été forte pour que ses étudiants soient accueillis en nombre. L'ambassade de France à Pékin « a ouvert grand les bras aux candidats souhaitant intégrer les universités françaises », note un diplomate. Quitte à ne pas être très exigeante sur la qualité des postulants. En dix ans, le nombre des admis a été multiplié par dix. « Les dés sont pipés », insiste-t-il, pointant les dérives d'un système qui avait cours ces dernières années. Le système, poussé à l'extrême, a donné le scandale de l'université de Toulon qui a montré de « graves irrégularités », dans l'inscription des étudiants chinois. Depuis, un rapport conjoint des Inspections générales de l'Enseignement supérieur et des Affaires étrangères a démonté les mécanismes d'une situation explosive. Mais il faudra sans doute attendre les lendemains du remaniement pour que les deux ministères le rendent public. Enquête sur les failles d'un système que le gouvernement veut désormais assainir.

2.1. Sélection laxiste en Chine

Les recalés d'un système universitaire chinois draconien préfèrent souvent tenter leur chance à l'étranger. Après cet exil, revenu au pays, ils peuvent séduire les multinationales qui apprécient ces profils rodés aux codes de l'Occident. Mais rien ne prépare ces jeunes de Shanghai, Canton ou Pékin à ce saut dans l'inconnu. Tout commence, chez eux, par un « test de niveau linguistique ». Le français n'étant pas enseigné dans le secondaire, les candidats doivent soit s'offrir des cours accélérés, soit... « Tricher ». Certains vont jusqu'à acheter des grilles pour apprendre les quatre-vingts réponses par cœur. Un entretien oral est aussi prévu mais mené, semble-t-il, sans grande rigueur. Sur ce laxisme ambiant se sont greffées des officines qui monnayent de pseudo-packages permettant de décrocher l'examen, le visa, la pré-inscription en faculté et le billet d'avion...

En mars 2009, le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) a lancé une alerte aux 83 universités françaises : « Des dysfonctionnements ont été constatés lors des sessions du test de connaissance du français [...]. Des fraudes ont pu, de ce fait, avoir lieu [...]. Des résultats ne correspondent pas au niveau réel de compétences en français. » Les centres de « Pékin, Shanghai, Canton, Wuhan et Chengdu » étaient visés. Dans la foulée, les tests ont été modifiés et renouvelés tous les trois mois.

2.2. Dérives multiples en France

À des milliers de kilomètres de là, plusieurs universités – souvent de second rang – s'accommodent d'une situation qu'elles ne maîtrisent guère en amont, les yeux rivés sur leur budget. En effet, celui-ci est calculé au prorata des étudiants inscrits. Depuis la réforme des universités, cette politique du chiffre « n'est plus aussi rentable ». Quelques exemples illustrent ces effets pervers. À Grenoble, plusieurs Chinois découvrent à leur arrivée qu'une formation, pourtant dûment payée (environ 5400 euros), n'existe plus... À Perpignan, un étudiant propose à un maître de conférences une liasse de billets de 500 euros pour qu'il remonte la moyenne de ses copies et valide son passage dans l'année supérieure. Et, dans divers campus, des professeurs ont été surpris de recevoir en quatrième année des élèves fraîchement sortis de première année à l'autre bout de la France. Un pas de géant assez inexplicable.

Sur les campus, les Chinois se mêlent peu aux autres, les enseignants se heurtent parfois à un mur d'incompréhension lorsqu'ils s'adressent à l'un d'eux. Un simple « Je vous en prie, asseyez-vous » adressé à un candidat de master n'est suivi d'aucun effet.

À Paris 13-Villetaneuse, des soupçons de fraude étaient confirmés à la rentrée 2009. Toujours ces tests de français étranges, ces dossiers incomplets parmi les quelque 700 étudiants accueillis... De quoi alerter le président de l'université, le Professeur Jean-Loup Salzmänn, prompt à réagir :

On a dénombré plusieurs dizaines de cas litigieux et convoqué les étudiants concernés. La plupart ne sont pas venus... Au terme d'une enquête de l'Inspection, deux administratifs ont été sanctionnés et un enseignant renvoyé devant la commission disciplinaire. Enfin, nous avons porté plainte au pénal. Le système, en phase de croissance, était en train de s'installer. Nous l'avons coupé.

2.3. Enjeu de la transparence

L'éducation tire une triste morale de cette affaire : Comment pouvons-nous continuer d'accepter de sacrifier l'ambition d'une jeunesse qui ne demande qu'à réussir ? On a trompé ces étudiants. Des universités ont joué leur survie sur leurs têtes.

Le gouvernement affiche aujourd'hui sa volonté de transparence. Plus question de fermer les yeux sur ces dérapages. Tout le monde devrait trouver un intérêt à cette « opération mains propres » : les entreprises chinoises, en recrutant des diplômés bien formés et la France qui cherche à gagner des places dans les classements internationaux, tel celui de Shanghai, en valorisant l'image de ses cursus universitaires.

3. Qui sont les étudiants étrangers et les étudiants chinois ?

Il existe trois grandes catégories d'étudiants étrangers en France.

3.1. Zone francophone en Afrique

Elle reste largement majoritaire parmi les étudiants étrangers en France. La langue, les liens historiques, l'existence en France d'une communauté en provenance de ces pays, et les bourses offertes par la France ou le pays d'origine, semblent expliquer cette présence massive.

3.2. Étudiants issus de la communauté européenne

Ils représentent le deuxième groupe d'étudiants étrangers en France, qui poursuivent leurs études en France, dans le cadre des programmes européens de mobilité, ou de leur propre initiative.

3.3. Étudiants étrangers issus des pays « non-habituels »

Le troisième groupe, dont la part ne cesse d'augmenter, concerne les étudiants chinois. Bien sûr, il existe d'autres pays : la Corée du Sud, les pays d'Europe de l'Est comme la Roumanie, la Pologne, la Bulgarie et la Russie mais il faut noter que le nombre d'étudiants chinois a connu une très forte augmentation au sein de ce groupe.

Venus de toutes les régions de la Chine, les étudiants chinois se répartissent en quatre grandes catégories. Leurs situations personnelles et familiales sont hétérogènes et leurs contextes socioculturels diversifiés. En nous référant à ces catégories, nous avons pu étudier leurs motivations, leurs raisons de faire des études en France.

3.3.1. Les bacheliers

Ils ne s'inscrivent pas à l'université chinoise. C'est-à-dire, qu'ils sont déjà bacheliers et qu'ils ont obtenu la mention « GAO KAO » (concours national extrêmement rigoureux pour sélectionner, parmi les bacheliers, les meilleurs étudiants pouvant accéder à différents niveaux de l'éducation supérieure.) : ils commencent leurs études supérieures en France.

3.3.2. Étudiants en cours d'études universitaires en Chine

Ils ont été inscrits dans une université chinoise ; leur cursus supérieur est en cours mais n'ont pas obtenu de diplôme supérieur. Ils veulent continuer et compléter leurs cursus en France.

3.3.3. Jeunes diplômés

Ils viennent terminer leurs études et obtenir un diplôme d'enseignement supérieur (Bac + 2, voire Bac + 3) en Chine. Après leurs études, ils ne cherchent pas forcément du travail, au contraire, ils viennent en France continuer des études supérieures plus poussées.

3.3.4. Salariés

Salariés en Chine, ils ont des diplômes supérieurs (Bac + 2, au moins), associés à une expérience professionnelle d'au moins un an. Ils ont quitté leur travail en Chine et sont venus en France pour améliorer leurs connaissances et ils s'inscriront plutôt en troisième cycle. Ils ont leur propre projet professionnel en Chine et choisissent leurs orientations en fonction de celui-ci.

4. Pourquoi choisir la France comme pays d'études ?

Pour mieux comprendre le choix de la France par ces étudiants chinois, il faut s'intéresser à l'ensemble des acteurs institutionnels et individuels : les universités d'accueil, les agences intermédiaires, le réseau des parents et amis, le candidat et son entourage. Les motivations des étudiants pour choisir la France constituent l'une des thématiques de recherche concernant les étudiants chinois¹. En 2010, Ces motivations nous permettent de mieux comprendre la préparation, les stratégies, les attentes, et les projets de ces étudiants en France.

¹ Kim Sunmi (2000). *Les femmes asiatiques et l'enseignement supérieur en France*, sous dir. R. Barbier, l'Université Paris 8.

M.-C. Piques (2003). « Génération enfant unique », in *GEO*, 289 : 92-94.

Pourquoi la France et pas un autre pays pour effectuer ses études ?

Que privilégie-t-on en choisissant la France comme pays d'études ?

Quelles sont les attractions de l'enseignement supérieur français et quelles sont les attentes de ces étudiants ?

4.1. Acteurs institutionnels entre la France et la Chine

L'augmentation des étudiants chinois en France confirme le développement de la Chine dans tous les domaines et tient aussi au plein essor des relations entre la France et la Chine.

4.1.1. Rôle des politiques du Gouvernement français

En France, il faut souligner la part des orientations entreprises par les pouvoirs publics et les institutions universitaires, en matière d'accueil des étudiants étrangers. L'ouverture des institutions au cours des années 1960 et 1970, la mise en cause des politiques d'accueil à partir des années 1980 et le changement d'orientation décidé au milieu des années 1990, ont considérablement modifié les conditions d'entrée des étrangers dans les universités, comme nous avons pu le constater à travers l'évolution des effectifs.

Rappelons que vers la fin des années 1970, après une longue période d'ouverture, le gouvernement français s'est interrogé sur la pertinence de ses orientations vis-à-vis des étrangers. En effet, la crise économique et la dégradation des conditions d'études à la suite de la croissance importante des effectifs d'étudiants français semblent avoir conditionné, au moins en partie, l'attitude du gouvernement en matière d'accueil des étudiants étrangers.

Depuis la deuxième moitié des années 1990, on constate un revirement de la position du gouvernement français. Plusieurs rapports officiels critiquent cette position et, depuis, un certain nombre de mesures ont vu le jour : le nombre de bourses d'étude attribuées par le gouvernement français s'est accru, notamment avec la mise en place de nouveaux programmes d'excellence, le programme Eiffel, par exemple, cité plus haut, lancé en 1998, dont l'objectif est d'attirer l'élite, venant surtout des pays émergents d'Asie et d'Amérique Latine. Cette évolution dans la politique française résulte d'un constat au plan mondial : plusieurs rapports de cette période mettent l'accent sur le retard français et ses lacunes, pour trouver sa place sur un marché mondial de l'enseignement supérieur, tout en soutenant que les universités doivent accueillir de bons étudiants étrangers.

Le communiqué commun du ministre de l'Education nationale et du ministre des Affaires étrangères, en août 2001, se proposait d'améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France, considéré comme « une priorité de leur action ». Le communiqué évoque une série de mesures, destinées à développer et faciliter l'ouverture internationale des établissements d'enseignement supérieur. Les deux ministres proposaient une restructuration des programmes de bourses, la création de guichets uniques dans les universités, et plus de visibilité internationale.

4.1.2. Rôle des politiques du Gouvernement chinois

Depuis une vingtaine d'années, l'ouverture de la Chine et son évolution économique sont considérables. Au début des années 90, le gouvernement chinois encourageait les jeunes à aller étudier à l'étranger puis à retourner en Chine, pour en favoriser le développement. La France est devenue le choix principal des étudiants chinois.

En Chine, la notion de « Faire des études à l'étranger » date de 1978. Le Président DENG Xiaoping a suscité ce nouvel élan vers la révolution économique. Durant laquelle il décida de créer un nouveau régime « d'études à l'étranger ». À présent, la configuration des études à l'étranger se fonde sur trois investissements financiers : celui de l'état, des entreprises chinoise et des investissements personnels. Le marché de l'éducation internationale compte 340 000 chinois exilés de Chine et qui ont fait leurs études à l'étranger. Il y a 60 000 étudiants subventionnés par l'état, 100 000 sont financés par des entreprises et 180 000 font des études à l'étranger sur leurs fonds propres. Ils sont dispersés dans 103 pays : Etats-Unis, Japon, Canada, Australie, Angleterre, France, Allemagne, Russie, etc.

On constate que l'investissement personnel est largement majoritaire. Au début des années 80 et jusqu'à la fin des années 90, la population qui investit elle-même a augmenté dans de fortes proportions. Pour bien adapter cette tendance, le gouvernement chinois a rédigé et modifié certaines dispositions en 1990 et en 1993 ; ces dispositions du régime continuent à s'améliorer.

Dans le même esprit, Mme CHEN Zhili (Ministre de l'éducation chinoise) observe que le régime de l'éducation en Chine doit « soutenir les études à l'étranger » mais aussi « encourager le retour pour le développement de la Chine ». En 1997, pour tenir cette promesse, le gouvernement chinois a lancé le projet de « Chun Hui » (espoir de printemps),

où le gouvernement chinois propose de nombreux traitements préférentiels pour les étudiants chinois qui rentrent en Chine après leurs études avec un diplôme supérieur étranger du niveau Master.

5. Contexte social de la France et sa relation avec la Chine

La France dispose d'un passé historique et culturel important, et son rayonnement séduit depuis plusieurs siècles. C'est aussi l'un des pays les plus développés économiquement au niveau mondial. À présent, des affaires commerciales, des économies collaboratives et des échanges techniques se développent de jour en jour entre la Chine et la France. La langue française, très appréciée, langue des diplomates, elle attire les étudiants chinois. Beaucoup de personnes pensent que le français est la plus belle langue au monde. Après l'anglais, le français est aussi une langue importante pour les affaires internationales. Compte tenu des liens de développement, dans de nombreux domaines entre la France et la Chine, la langue française est de plus en plus prisée en Chine. Par exemple, pour l'exposition universelle de Shanghai, en 2010, l'anglais et le français étaient les deux langues étrangères officielles.

5.1. Régime national de la France

La deuxième raison qui pousse les étudiants chinois à faire leurs études en France est le régime du gouvernement français, depuis Mars 1999, sur l'accueil des étudiants étrangers : les conditions d'admission sont plus souples. Par exemple ; D'après une information officielle, la France a décidé d'accueillir environ 600 000 étudiants étrangers pour les 4 ans à venir. C'est pourquoi le nombre d'étudiants chinois s'accroît dans de fortes proportions depuis l'année 2000.

5.2. Valeur du diplôme

La valeur des diplômes français est une autre raison de l'engouement à faire des études en France quand l'on est chinois. La convention éducative internationale, entre la France et la Chine a été signée en 2003, par Madame Zhili Chen (Ministre de l'éducation chinoise) et M. Luc Ferry (Ministre de l'éducation nationale, en France) : le diplôme français d'État et le diplôme chinois d'Etat sont reconnus mutuellement par les deux gouvernements, mais ces diplômes se limitent au domaine éducatif d'état. C'est-à-dire que le diplôme universitaire et le diplôme supérieur d'école privée ne sont pas reconnus par le

gouvernement chinois. C'est pourquoi les étudiants chinois s'inscrivent fréquemment à l'université d'état.

6. Acteurs individuels parmi les quatre catégories d'étudiants

6.1. Motivations et raisons personnelles de choisir la France

Chaque composante de la population étrangère des universités a ses propres motivations pour s'inscrire dans une université française. Si nous nous référons aux études faites sur ce sujet : « Venir étudier en France, Pourquoi venir étudier en France ? » du magazine l'Etudiant au 26 septembre 2007, nous remarquons un ensemble de variantes qui peuvent être considérées comme des facteurs d'attractions : le prestige associé aux études à l'étranger, la qualité supérieure de l'enseignement, et pour certaines disciplines, la valeur du diplôme étranger sur le marché du travail local ou international, l'offre de bourses, la connaissance de la langue, les conditions ou facilités favorisant l'accès des étrangers à l'Université, la connaissance préalable du pays où l'on va suivre des études supérieures et l'image positive du pays d'accueil.

Pour mieux comprendre ces motivations et raisons personnelles, nous avons établi une enquête, à partir d'entretiens avec une cohorte d'étudiants chinois.

6.2. Première catégorie : étudiants bacheliers

Le résultat du « GAO KAO » et les parents qui souhaitent décider de l'avenir de leur enfant titulaire du baccalauréat

Aujourd'hui, la Chine, un pays phare dans le domaine de l'enseignement supérieur ; les données socioéconomiques et démographiques sont parlantes.

La Chine compte aujourd'hui 240 millions de jeunes en âge d'étudier à l'université sur une population de 1,3 milliard d'habitants. Pour resituer ces données dans un contexte plus large, il est nécessaire de souligner que la population universitaire chinoise représente 20 % des habitants de la planète en âge d'étudier et que le gouvernement chinois ne consacre encore par an qu'un peu plus de 3 % de son PIB à l'éducation, un chiffre qui se situe au-dessous de la moyenne de 4 %, dans les pays en voie de développement.

En Chine, l'enseignement supérieur a fait un bond spectaculaire, depuis les mesures d'élargissement des taux d'admission à l'université en 1999. En 2008, la Chine a pris la

première place mondiale, avec près de 59,9 millions d'étudiants inscrits dans l'un des 2 663 établissements d'enseignement supérieur (y compris les établissements pour adultes).

L'examen national d'entrée à l'université (Gaokao) a admis cette même année 23,3 % d'une classe d'âge, soit une hausse de 0,3 % par rapport à 2007 et le double par rapport à 1999. En 2012, ce chiffre d'admission a augmenté à 68.5 millions d'étudiants inscrits.

En 2009, 10,2 millions de jeunes chinois se sont présentés aux épreuves (ils étaient 10,5 millions en 2008, 10,1 millions en 2007, 9,5 millions en 2006 et 8 millions en 2005). Ce flux considérable contribue à mettre sous tension le système d'enseignement supérieur et maintient une forte sélectivité à l'entrée des universités : le taux national d'admission d'environ 60,6 % en 2002 est passé à 57 % en 2005 ; il est aujourd'hui de 74, 86% en 2012.

Le nombre d'étudiants chinois en licence longue (*Benke* = Bac + 4) ne cesse d'augmenter. En 2007, 10,24 millions d'étudiants étaient inscrits en *benke*, dans 740 universités ; 1,99 millions ont obtenu leur diplôme. Les concours d'entrée en Master et en Doctorat sont sélectifs. En 2008, 386 700 des 2 millions de titulaires d'une Licence ont été admis en Master ; 59 800 des 301 100 titulaires d'un Master ont été admis en Doctorat.

6.3. Deuxième catégorie : étudiants ayant commencé leurs études en Chine

Il s'agit de « saisir une chance que l'on peut voir. »

Pour cette catégorie d'étudiants, les motivations et les raisons sont diverses. Autrement dit, ce sont les parents qui décident de l'avenir de leurs enfants. Ces étudiants sont inscrits à l'université en Chine. Il faut noter que leur niveau d'études supérieures est peu élevé et que la majorité entre en première année. Pendant leurs études, leurs parents pensent beaucoup à leur avenir. Il existe une expression chinoise :

« *On ne doit pas laisser passer la chance quand on la voit, car elle ne revient plus.* » La plupart des parents et leurs enfants y pensent, car, pour un chinois faire ses études à l'étranger n'est pas une chose aisée. D'une certaine manière, ils viennent en France un peu 'à l'aveuglette' pour étudier, et pour saisir la chance.

6.4. Troisième catégorie d'étudiants : jeunes diplômés

Pour La troisième catégorie d'étudiants, leurs motivations et leurs raisons sont aussi très diverses. En général, il y en a trois : un objectif professionnel, un travail sur soi et un souhait que soutiennent les parents.

6.5. Quatrième catégorie : étudiants salariés

Depuis une vingtaine d'année, la Chine a mis l'accent sur une ouverture aux autres pays, dans un contexte économique en plein essor, assorti de grands changements dans tous les domaines. Malgré ces changements, il existe encore des lacunes dans certains domaines. Pour cette catégorie d'étudiants, « le développement de soi » est un motif essentiel. Ils ont découvert des failles pendant leur travail et d'après leur niveau d'étude, ils vont choisir une formation à suivre en France, pour pallier ces lacunes. Ils ont besoin de renouveler leurs connaissances acquises. D'autre part, leurs choix vont s'accorder aux besoins du développement chinois : ce dernier point est une raison importante. Leur avenir est visible et clair : après leurs études en France, ils pourront trouver du travail plus facilement que les autres. L'expression : « *On apprend une chose pour s'en servir* » colle parfaitement à leurs projets personnels.

6.6. Comment sont-ils venus en France ?

Ce n'est pas une chose facile pour un chinois d'aller en pays étrangers. Les conditions d'accès aux études en France sont complexes. Si nous souhaitons poursuivre des études supérieures en France, nous devons remplir plusieurs critères pour l'Ambassade de France en Chine et commencer les démarches au moins un an à l'avance, rassembler beaucoup d'informations sur les différentes possibilités de formation avant de faire son choix. Il faut aussi s'accorder avec les conditions. Les candidats ont le droit de demander un visa d'étudiant.

7. De ÉduFrance et CELA à Campus France

7.1. EduFrance

Si les Chinois préféraient aller aux Etats-Unis au début de l'ouverture de la Chine vers l'étranger, le choix du pays de destination a connu une diversification durant ces dernières années, pour trois raisons. Premièrement, les Etats-Unis prennent les meilleurs et les visas américains sont de plus en plus difficiles à obtenir, notamment après le 11 septembre 2001, ce qui ravive une concurrence déjà très forte. Deuxièmement, les autres pays du Nord, dont la France, ont choisi d'ouvrir les portes leur enseignement supérieur aux étudiants Chinois, jugeant le marché chinois de l'éducation très alléchant et trop important pour le laisser aux

seules mains des Américains. En 1998, La France a créé l'Agence EduFrance qui se charge de promouvoir l'enseignement supérieur français à l'étranger, ouverts à la Chine.

Ce n'est pas sans raison que le nombre d'étudiants chinois en France a été multiplié par neuf pendant la période 1998-2003. Les efforts d'information d'EduFrance et la simplification des procédures de demande de visa d'études ont été « récompensés » par l'augmentation du flux d'étudiants chinois en France, ce qui a fait de cette dernière l'une des terres d'accueil favorites des étudiants chinois jusqu'en 2003. Depuis 2003, la tendance s'est infléchie car la France a pour priorité le bon niveau des étudiants, plus que la quantité. La demande de français en Chine reste pourtant forte. En outre, la France a une bonne image de marque aux yeux de beaucoup de Chinois : c'est pour eux un pays au riche et important patrimoine culturel. Le lancement de l'Année de la France en Chine a confirmé ce point de vue.

7.2. CELA et TEF

Le Centre d'évaluation linguistique et académique « CELA » est un service officiel du Centre de coopération culturelle et linguistique (CCCL) de l'Ambassade de France en Chine. Il a pour mission de vérifier les diplômes et certificats présentés, d'évaluer le niveau de langue française ou anglaise des candidats et d'évaluer le parcours universitaire des étudiants non français résidant en République populaire de Chine qui souhaitent poursuivre des études en France. Depuis janvier 2003, le passage par le CELA est nécessaire pour tout candidat à un visa étudiant. Une attestation lui sera délivrée et il devra la présenter au Consulat lors de sa demande de visa.

En Chine le CELA est aussi responsable de l'organisation du Test d'évaluation de français (TEF) qui, actuellement, est le seul test de niveau de Français organisé en Chine, reconnu par le Ministère de l'éducation nationale français.

Le TEF est obligatoire pour tout étudiant non francophone qui désire poursuivre un cursus universitaire en France. Une attestation de résultat ou, à défaut, la convocation à une session TEF sera demandée pour obtenir un entretien d'évaluation linguistique et académique (ELA). Il s'agit d'un entretien individualisé d'une quinzaine de minutes, avec des universitaires français et des personnalités issues du monde économique français en Chine et en Asie. L'attestation des résultats au TEF est valable 1 an, et il est ouvert à toute personne désirant évaluer son niveau de français. Ce test comporte trois épreuves dites

obligatoires : compréhension orale, compréhension écrite, structure et lexique. Chaque épreuve est notée sur 300, soit un total général de 900 points. Les épreuves facultatives ne sont pas organisées en Chine, où l'organisation du TEF a été confiée au CELA. Tout étudiant souhaitant s'inscrire au TEF doit préalablement et obligatoirement s'enregistrer au CELA.

7.3. Création de CampusFrance

Monsieur Gilles de Robien a annoncé le 7 mars 2007, à la Sorbonne, la création de « CampusFrance », dispositif visant à favoriser la promotion de l'enseignement supérieur français et l'accueil des étudiants étrangers dans les établissements d'enseignement supérieur.

« CampusFrance », a-t-il conclu « porte ainsi l'espoir de nos établissements de disposer d'un outil performant. Il répondra aussi à l'attente des étudiants étrangers de bénéficier de conditions d'accueil améliorées. »

Implantés dans les centres culturels français à l'étranger, les centres pour les études en France sont des espaces d'information et de dialogue avec les étudiants candidats à des études en France. Ils assurent aussi la liaison avec les établissements d'enseignement supérieur. Je laisserai toutefois au ministre des Affaires étrangères le soin d'en parler plus longuement.

Quant à la loi du 24 juillet 2006, sur l'immigration, elle introduit des dispositions très favorables aux étudiants étrangers : elle facilite la délivrance de plein droit d'un titre de séjour à tout étudiant passé par un CEF : *Les Centres pour les Etudes en France* et ayant obtenu son visa. Elle en simplifie également le renouvellement et la prolongation.

CampusFrance porte ainsi l'espoir d'établissements français de disposer d'un outil performant. Il répondra aussi à l'attente des étudiants étrangers de bénéficier de conditions d'accueil améliorées. La création de cette agence permet de promouvoir l'enseignement supérieur et mieux accueillir les étudiants étrangers en France

La France occupe une place prépondérante dans le secteur international des formations supérieures et des échanges scientifiques. En misant sur la qualité de son enseignement supérieur et l'excellence de ses centres de recherche, la France veut accueillir un nombre

important d'étudiants et de chercheurs internationaux. Leur présence, leur réussite sont essentiels au rayonnement du modèle culturel et socioéconomique français.

L'activité de l'Agence EduFrance tend vers trois objectifs essentiels : a) assurer la promotion à l'étranger de l'offre française de formation et d'expertise en enseignement supérieur ; b) contribuer à l'amélioration de l'accueil des étudiants étrangers ; aider à élaborer la réponse française aux appels d'offres internationaux.

CampusFrance, c'est la fusion du dispositif français de promotion de l'enseignement supérieur, jusqu'ici assuré avec succès par l'agence EduFrance (reconnue comme l'une des meilleures agences mondiales en ce domaine), avec deux autres opérateurs essentiels de la mobilité universitaire et scientifique, le CNOUS et EGIDE qui, pour le compte du Ministère des Affaires étrangères, assurent la gestion des instruments de la coopération universitaire, dont les bourses du gouvernement français. Ils assurent ce même service pour les bourses des gouvernements étrangers. C'est un instrument puissant qui permet à la France de tenir un rôle majeur dans l'économie du savoir, en favorisant aussi la promotion internationale des établissements d'enseignement supérieur, en attirant les meilleurs étudiants étrangers par la garantie qui leur est donnée d'un parcours académique accessible et réussi, en favorisant le développement de nos instruments de partenariats universitaires et scientifiques.

Une démarche novatrice des ministères des Affaires étrangères et de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ont conduit des travaux communs, en concertation étroite et avec le plein assentiment des opérateurs concernés et des établissements, pour aboutir aujourd'hui à la naissance de cette agence. Statutairement, CampusFrance,

Un GIP, comme l'était EduFrance, associe l'État français et les établissements d'enseignement supérieur, auxquels s'ajoutent aujourd'hui deux nouveaux membres (EGIDE et le CNOUS), afin de constituer, à terme, l'agence pour la mobilité internationale universitaire et scientifique.

8. Alliance française en Chine

L'Alliance française est en expansion sur le continent chinois. Profitant de l'ouverture de la Chine, ses responsables savent contourner des écueils politiques, s'adapter aux lois du

marché et élaborer des stratégies de développement pour se faire une place entre public et privé, entre national et international.

La langue française est une affaire politique en France, tant de politique intérieure que de relations culturelles internationales. La promotion de la langue nationale représente l'un des enjeux de l'exception culturelle, avant d'être celui de la diversité culturelle. Ces deux notions sont récentes et visent à garder la culture en dehors de la libéralisation, ce principe économique bientôt dominant dans les échanges économiques internationaux.

En France, le privé et le public se sont mobilisés pour mener à bien une politique culturelle extérieure. En effet, les initiatives privées ne manquent pas. L'Alliance française (AF), créée il y a 120 ans et ayant pour objectif de promouvoir la langue française à l'étranger, est exemplaire de cet appui du privé au rayonnement culturel de la France. L'AF est une association nationale qui vise l'international. Par sa formule simple mais originale, l'AF se déterritorialise, réussit même à s'implanter dans des pays de régimes politiques diversifiés et tisse ainsi un réseau mondial. Par ailleurs, les pouvoirs publics français cultivent une tradition d'intervention publique dans les affaires culturelles. Ils ont fini par faire partie du processus de décision des AF.

Sur la scène internationale, depuis une quinzaine d'années, une multiplication des acteurs et la montée en puissance du privé (initiatives privées, associations et surtout actions d'organisations non-gouvernementales) se font remarquer. L'Alliance française est un exemple. Son expansion rapide sur le continent chinois semble particulièrement symptomatique de l'évolution récente des relations internationales. En effet, profitant de l'ouverture et de la réforme en Chine, de son propre mode de fonctionnement souple, l'Alliance française contourne les écueils politiques, met à profit les lois du marché et fait preuve d'une grande capacité d'adaptation.

8.1. Contournement des écueils politiques

D'initiative privée et fondée en 1883 par des élites françaises soucieuses du rayonnement de la culture et de la langue française à l'étranger, l'Alliance française vise à regrouper, en France, comme à l'étranger, « les amis de la France afin de maintenir ou de développer la pratique de la langue française et le goût des cultures francophones »¹. L'État français a rapidement compris l'intérêt de cette association et, sur le plan politique, il l'a relayée par

¹ Mission | Alliance Française : <http://www.alliancefr.org/>

le réseau diplomatique. Reconnue d'utilité publique, par un décret du 23 octobre 1886, et régie par la loi de 1901, relative aux associations, l'Alliance française a obtenu aisément le soutien des pouvoirs publics. Elle reçoit donc une partie de son financement du Ministère français des Affaires étrangères (MAE), variable selon les différentes AF. Le président de la République est président honoraire de l'école de Paris.

Elle possède actuellement un réseau de plus d'un millier d'Alliances à travers le monde, avec plus de 1 072 comités installés, et elle accueille environ 420 000 étudiants dans 135 pays. Par ses programmes d'enseignement du français et par ses diverses activités culturelles, l'AF assure sa mission de diffusion de la langue française et, ainsi, fait valoir les idées françaises sur les cinq continents.

Lieu de confluence du public et du privé, du national et de l'international, l'AF est dotée d'un réseau mondial, au point d'être appelée multinationale culturelle. Outre la promotion de la langue française dans le monde, son impact ne se limite pourtant pas à l'aspect culturel. En effet, à travers ses activités sur le continent chinois, nous nous interrogeons sur sa capacité de à devenir un acteur de la diplomatie, de la politique et de l'économie.

Une organisation de droit local étrangère à toute préoccupation politique et religieuse ?

Au départ, l'État chinois n'était pas propice à l'accueil de l'Alliance française. Les fondements de l'Alliance ont dû faire face à de nouveaux enjeux en Chine. L'éducation est l'un des secteurs où la politique chinoise reste réticente à la présence étrangère car ce domaine est considéré comme fondamental pour la formation des systèmes de valeurs des personnes. L'action culturelle de certains pays occidentaux en Chine – la France occupant une position de pionnière – a longtemps été considérée comme assimilable à la colonisation culturelle des hégémonies impérialistes en Chine. Les autorités chinoises y entrevoyaient le risque d'occidentalisation totale de la jeunesse chinoise, d'où la prudence de l'AF dans le domaine.

La force de l'Alliance française réside dans l'originalité et la souplesse de son organisation. Placée sous la gestion d'un comité élu localement, l'AF est une association de droit local. En fait, les AF ne sont françaises qu'en France. À l'étranger, elles prennent la nationalité du pays d'accueil et leur organisation se conforme à la loi du pays. C'est la souplesse du mode d'organisation de l'AF qui lui a permis de s'implanter en Chine. Tout d'abord, elle a accepté de développer, sous la contrainte de la loi chinoise, des modes d'organisation qui

lui étaient jusque-là étrangers. En Chine, les AF sont des écoles de coopération sino-étrangère, et non des associations au sens français du terme. Ensuite, si l'AF est toujours utilisée comme label français, elle a dû adapter sa dénomination en chinois pour se conformer aux exigences de la loi. Si l'on traduit littéralement sa dénomination chinoise, elle est désignée sous l'expression Centre de formation de langue française en Chine (CFLFC), dans tous les documents officiels. Ensuite, les CFLFC ont développé des partenariats avec des établissements locaux de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire uniquement des universités. En outre, elles ont voulu contourner le contrôle politique qu'exercent les autorités chinoises. À Pékin, l'Université des Langues et Cultures de Pékin (ULCP), anciennement Institut des Langues de Pékin, est depuis 1998 le partenaire de l'Alliance française de Pékin. Par rapport à l'Université des Langues étrangères de Pékin (ULEP) et l'Université de Pékin (UP) qui, au départ, étaient sur la liste des universités candidates, l'ULCP était plus ouverte sur l'étranger grâce à son enseignement de chinois langue étrangère. Enfin, en se proclamant « étrangère à toute préoccupation politique ou religieuse », l'Alliance française a eu la capacité d'aller sur les terrains où les associations gouvernementales ou religieuses sont exclues, et par la suite de rendre possibles ses diverses activités.

8.2. « Diplomatie » indispensable dans les relations réciproques entre Chine et France

Avançant sur un terrain inconnu, la délégation générale et les directions de l'Alliance française en Chine sont condamnées à une diplomatie prudente, car elles doivent travailler et surtout, négocier en permanence avec leurs interlocuteurs chinois et français.

Elles doivent d'abord négocier avec les autorités chinoises, avec le Ministère de l'Éducation : les AF en Chine sont considérées comme des écoles de coopération sino-étrangère dont la gestion relève de la Direction générale des Relations internationales dudit ministère. Par ailleurs, conformément à la réglementation locale, chaque Alliance développe un partenariat avec un établissement d'enseignement supérieur chinois. C'est d'ailleurs le partenaire chinois qui s'occupe des négociations avec le Ministère de l'Éducation.

Puis, l'AF a besoin de négocier avec le personnel chinois au sein de ses établissements. À Pékin, ce personnel n'a pas toujours les mêmes priorités que le personnel français. Certains responsables chinois veulent surtout faire de l'AF une entreprise d'éducation, pour mieux

profiter de l'ouverture de la Chine et de la levée des contraintes sur le marché de l'éducation et de l'enseignement. Quant au personnel français des Alliances françaises en Chine, tout comme l'AF de Paris, il essaie de suivre sa voie : ni service de l'État français à cent pour cent, ni entreprise à cent pour cent. Il adopte les règles de fonctionnement des entreprises et garde une sorte d'indépendance vis-à-vis des institutions de l'État.

Du côté français, les choses ne sont pas moins délicates, Les AF en Chine doivent également être assez diplomates dans leurs rapports. D'abord, elles ont des comptes à rendre à l'AF de Paris, maison mère du réseau des Alliances, même s'il s'agit, à en croire certains, d'un contrôle symbolique et insignifiant de la part de Paris. En fait, bien des liens existent entre l'Alliance locale et celle de Paris qui vont de la création d'une Alliance à l'organisation de l'enseignement du français, en passant par la formation des professeurs et par la tenue des manifestations culturelles. Ensuite viennent les liens avec l'Ambassade de France ou un Consulat. Ceux-ci sont d'autant plus importants que, selon les statuts de l'Alliance française, l'Ambassadeur de France en Chine est le président honoraire des Alliances en Chine et le Consul général, celui de l'AF de sa région. Le conseiller culturel, assisté de ses attachés, s'occupe de près de l'organisation de l'Alliance. Les liens entre la délégation générale de l'AF en Chine et le Service de coopération et d'action culturelle pour le français sont fréquents. Une fois par semaine, la délégation générale a rendez-vous avec les personnes compétentes au service culturel. Depuis le début de l'année 2004, l'AF est associée au projet du Centre culturel français de Beijing qui a ouvert ses portes au mois d'octobre de la même année, au moment du lancement de l'Année de la France en Chine. Enfin, l'AF regroupe des sociétés françaises prestigieuses au sein de ses comités : Air France, Accor, Total, etc. Ces comités assurent ainsi des relations avec le monde économique français. Ces entreprises, parfois sponsors des activités culturelles qu'organisent les AF à Beijing, ont dans certains cas besoin du concours de l'AF pour former leur personnel chinois. Elles s'appuient également sur le réseau de l'AF et les groupes de francophiles en son sein pour faire connaître leurs produits. Ce souci économique explique également le partenariat entre l'AF et la Chambre de Commerce et d'Industrie française en Chine.

Au sein de la partie française, des négociations existent, tout au long de la création et du développement de l'AF en Chine. La partie française n'est pas monolithique, c'est une mosaïque. Au départ, l'implantation de l'AF en Chine s'est faite malgré la forte réticence

de quelques fonctionnaires français. Bien que le Service de coopération et d'action culturelle (SCAC) auprès de l'Ambassade de France en Chine souligne que l'AF fait partie dudit service, l'AF considère qu'elle reçoit des instructions du service de coopération et d'action culturelle sans l'obligation de les suivre. Le Centre culturel français à Pékin a accueilli l'AF de Pékin dans ses locaux (celle-ci occupe tout le premier étage du bâtiment) et lui a confié l'enseignement du français, un pan de la présence culturelle française en Chine. Cette répartition des tâches n'est autre qu'une résultante d'importantes négociations entre l'AF et le MAE, représenté sur la place par la mission diplomatique. L'AF paye ses propres loyers et se charge de l'enseignement du français. À travers les négociations, le réseau de l'Alliance française en Chine et les institutions françaises deviennent partenaires et se renforcent mutuellement.

Bien des d'écueils politiques ayant été contournés, les professeurs français et les professeurs chinois peuvent ainsi travailler côte à côte dans un établissement, chacun selon ses intérêts. En 2004, sur le continent chinois, ils ont réussi à « vendre » plus de 1 590 904 heures de cours à plus de 17 784 étudiants. L'AF de Pékin, étant la plus grosse Alliance en Chine, a réussi de répondre à la demande du marché. En 2011, les inscriptions dans tous les sites ont atteint le chiffre de 2550, au total 699,566 heures ont été vendues, ce qui représente 22,51 % des cours données par l'Alliance Française en Chine continentale.

Il est clair que l'AF désirait occuper une place et prendre sa part de marché dans le secteur de l'acquisition/apprentissage de la langue française. Elle a atteint son objectif en s'adaptant aux règles de marché. Bien sûr, en tant qu'association, l'argent gagné est susceptible d'être réinvesti en vue d'un développement durable de l'école.

8.3. Adaptation aux lois du marché

L'un des objectifs de la diplomatie culturelle est de viser des retombées économiques. Selon les analyses d'Alain Lombard (2003), mis à part les recherches d'influence, de paix et de diversité, la recherche de la prospérité « est devenue un des premiers objectifs des politiques culturelles internationales » et « un enjeu majeur de la politique culturelle internationale »¹. L'AF ne déroge pas à cette réalité. Au contraire, l'objectif économique est ouvertement affiché depuis la création de l'association. Sur la couverture des premiers

¹ Alain Lombard (2003) « Politique culturelle internationale Le modèle français face à la mondialisation » Paris, Maisons des cultures du monde, Coll. « Internationale de l'Imaginaire », Nouvelle Série – N°1

bulletins de l'Alliance française, on peut lire : « But de l'œuvre : la langue française donne des habitudes françaises ; les habitudes françaises amènent l'achat des produits français. Celui qui sait le français devient le client de la France ». Le message est on ne peut plus clair : les considérations économiques sont au cœur de cette démarche.

La tentation de devenir une entreprise est forte bien qu'exclue explicitement dans les rapports annuels du Président de l'AF à Paris. La loi de rentabilité a régné pendant les premières années de la création de l'AF de Pékin. La conquête de la part du marché était une des priorités de l'organisation.

8.4. « Fièvre » des jeunes chinois pour vivre et étudier à l'étranger

Il n'est pas sans intérêt de rappeler dans quel contexte économique s'est développée l'AF en Chine. Le pays a ouvert ses portes depuis un quart de siècle et le plus grand exploit, réalisé par l'ouverture et la réforme du pays, est d'ordre économique. Il est convenu que les entreprises qui comptent s'imposer sur la scène économique de demain sont censées avoir aujourd'hui une part de marché en Chine, appelée désormais communément l'atelier du monde. La Chine, comme l'ont souligné Mandelbaum et Haber (1996), « attire l'Occident comme la lumière attire les papillons de nuit »¹. En fait, « en allant faire fabriquer en Chine tout ce qui lui permet de rendre son industrie de plus en plus compétitive, l'Occident croit avoir affaire à un sous-traitant, un sous-traitant d'élite certes, mais un simple sous-traitant ». Du côté des Chinois, ces mêmes auteurs soulignent, à juste titre, que « la recherche de la meilleure éducation possible est ancrée dans le confucianisme et elle est, en même temps, un projet individuel ». Cet extraordinaire flux d'étudiants chinois à l'étranger, obéit donc à deux stratégies : une stratégie de rattrapage pour ceux (en fait les plus nombreux) qui échouent à entrer dans les « meilleures » universités chinoises, et une stratégie d'ouverture pour les jeunes qui constatent que ces dernières ont un retard considérable sur ce qui est enseigné en Occident, surtout, aux Etats-Unis ». Les Chinois sont déjà les plus nombreux parmi les étudiants étrangers de 3^e cycle dans les pays de l'OCDE. Ils sont d'autant plus libres de partir aujourd'hui qu'ils n'ont plus de contraintes administratives et qu'ils en ont les moyens financiers.

¹ Daniel Haber et Jean. Mandelbaum (1996). *Revanche du monde chinois*. Paris : Economica.

8.5. Stratégies de développement de l'Alliance française (AF)

L'AF prépare par son enseignement et ses manifestations culturelles une francophonie chinoise, un environnement qualifié et francophile, favorable au développement des entreprises françaises en Chine. L'envie de ces dernières de s'implanter et d'acquérir une part de marché en Chine est d'autant plus forte qu'en ce moment, elles n'y sont pas très compétitives, à côté des entreprises allemandes ou américaines.

Dans ce contexte, les stratégies de l'AF renvoient d'abord au monopole qu'elle exerçait sur l'organisation du test d'évaluation du français (TEF), avant de le laisser s'implanter au CELA (Centre d'évaluation linguistique et académique), en 2003. Le TEF, créé par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, est pour le moment le seul examen sur le continent chinois qui permette aux étudiants chinois de s'inscrire dans une université française. En outre, l'AF représente le plus important centre de formation pour les cours appelés les « 500 heures » : depuis l'année 2000, selon les exigences de l'Ambassade de France, une formation minimale de français est indispensable à l'obtention du visa d'étudiant. L'AF de Paris a bien compris la nouvelle donne et encourage ses filiales en Chine à entrer en étroite collaboration avec l'Ambassade de France.

Ensuite, l'enseignement du français à l'Alliance française vise une couche particulière de la société : la classe moyenne ou les Chinois relativement aisés. Le prix des enseignements, nettement supérieur à celui des classes de formation dans les universités chinoises, suffit pour s'en convaincre. Il est parfois deux fois plus élevé. L'AF a récemment encore augmenté le prix de ses formations en justifiant cette hausse par deux raisons. D'une part, elle a une claire conscience de la demande d'enseignement du français sur le continent chinois et, d'autre part, elle veut limiter le nombre d'étudiants pour permettre aux inscrits d'accéder à une meilleure formation.

De fait, l'AF attache une importance considérable à la qualité de ses produits. Car elle est avant tout une école de langue. Si une croissance régulière lui est assurée depuis quelques années, la qualité de son enseignement y est pour beaucoup : variété et adaptation des enseignements. Les professeurs chinois et français travaillent de concert pour assurer les progrès des étudiants. La présence de professeurs français, des professionnels du FLE, sur le continent chinois, concerne 40 % du corps enseignant à l'AF (ce chiffre est de 30 % pour l'AF de Beijing). Ils sont souvent titulaires d'une maîtrise FLE. Les professeurs

chinois, ayant pour la plupart suivi un double cursus chinois et français, sont également qualifiés, compétents et, souvent, expérimentés. L'AF les a embauchés grâce, entre autre, à ses liens avec le monde universitaire chinois. En effet, le positionnement de l'AF, par rapport aux universités, lui assure une bonne réputation et une bonne source de professeurs. La méthode de l'enseignement de l'AF contribue également à la réussite de l'AF en Chine.

La méthode communicative est un enseignement académique, différent de celui des universités chinoises. Enfin, en Chine, l'AF développe des partenariats aussi divers que possibles, pour repérer et/ou créer les besoins. À part les liens avec les institutions publiques françaises, l'AF a récemment signé un accord informel avec l'Ambassade du Canada en Chine, car les Chinois désireux d'immigrer au Canada doivent parfois passer le TEF. L'AF envoie également des professeurs pour former le personnel chinois en entreprise ou auprès des ambassades. Elle admet gratuitement dans ses classes de formation des étudiants de l'Université de Pékin pour se faire connaître par ces étudiants, élites de la Chine...

La langue, tout comme les livres, les films, les œuvres musicales, artistiques ou audiovisuelles, n'est pas une « marchandise » comme les autres. L'enseignement des langues étrangères peut avoir une productivité importante dans les pays émergents, dont la Chine.

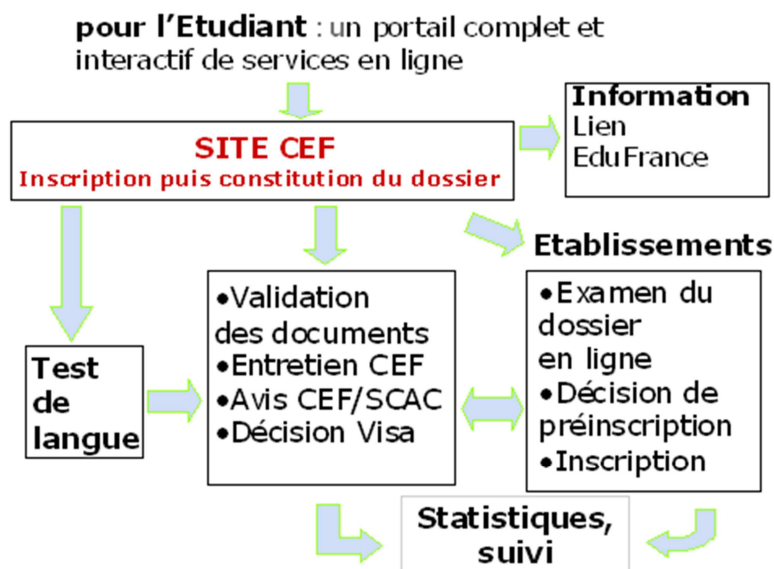
En fait, comme l'a indiqué Joëlle Farchy (1999) : « les industries culturelles ont été longtemps ignorées par les économistes. Elles sont pourtant les principales porteuses de valeur ajoutée »¹. La théorie économique a longtemps négligé le secteur de l'enseignement des langues étrangères. Considéré comme atypique par rapport aux lois qui régissent les modes de production et de consommation. Pourtant, comme les autres composantes de la culture, ce secteur est prometteur en Chine, désireuse de s'approprier l'expérience de l'Occident et engagée dans un processus de « dislocation accélérée » ou de « démembrement brutal » des valeurs et formes traditionnelles. L'enseignement des langues étrangères est devenu un grand marché où s'activent les acteurs publics et privés, chinois et étrangers : il représente aujourd'hui 1 % du Produit Intérieur Brut (PIB) chinois. Le succès de la Maison des éditions de l'enseignement et de la recherche sur les langues étrangères (MEERLE), annexée à l'Université des Langues étrangères de Pékin, et celui de l'école

¹ Joëlle Farchy (1999). *La Fin de l'exception culturelle*. Paris : CNRS.

Xin Dong Fang sont aussi impressionnants que représentatifs de cette tendance. L'AF a bien l'intention de participer activement à ce marché juteux avec les divers acteurs en présence.

Notons que si, de son côté, l'AF s'adapte aux lois de marché, en contrepartie, son développement est pris en compte par les entreprises françaises. Sa présence en Chine offre à ces dernières des points de repères sur la localisation géographique des francophiles chinois et des expatriés français. Cette étude est notamment mise en valeur par les entreprises de produits de luxe qui visent les clients informés et connaisseurs de la culture française.

L'AF est en plein développement sur le continent chinois grâce à ses évitements des écueils politiques et son utilisation des lois du marché. Par des négociations permanentes avec différents partenaires chinois ou français, grâce aux besoins des Chinois de diversifier les lieux d'études et grâce aussi à la bonne image de la France aux yeux des Chinois, l'AF essaie de se faire une place sur le marché de l'apprentissage des langues étrangères en mettant en pratique ses diverses stratégies de développement. Reste à savoir si cet essor se poursuivra dans les prochaines années.



Sources : Journées de la Coopération Internationale et du Développement 2005

9. Rôle de l'agence intermédiaire éducative en Chine

Selon les statistiques officielles en Chine, 80 % des étudiants chinois suivent ce parcours, pour mener leurs études à l'étranger. Depuis le 10 Janvier 2000, l'ouverture d'agences intermédiaires pour l'éducation internationale est autorisée en Chine. Jusqu'au 17/08/2012, le ministère de l'éducation, le ministère de la sécurité publique et le bureau national du commerce et l'industrie ont autorisé l'ouverture de 448 agences intermédiaires. Il faut préciser qu'il existe des agents intermédiaires français officiels qui travaillent avec elles.

Ces agences sont des organismes de service destinés à régler des affaires dans le domaine des études supérieures à l'étranger, et d'attribuer des permis de travail ; on distingue quatre fonctions principales :

9.1. Offrir des conseils professionnels et lever certaines difficultés

Poursuivre des études à l'étranger est un vrai « casse-tête », la majorité des personnes ne se rendent pas compte des situations réelles de l'éducation d'un pays étranger. L'agence intermédiaire utilise ses connaissances des régimes de l'éducation des pays étrangers et des relations internationales avec des organismes d'enseignement. Elle peut donc donner des conseils professionnels : choix de l'école, demande d'inscription, préparation du document officiel, demande de visa.

Pour « suivre des études à l'étranger », les procédures sont complexes et comportent des aspects sociaux très divers : la volonté seule, ne peut faire face aux difficultés rencontrées. L'intervention de l'agence intermédiaire va résoudre ces problèmes, car le personnel est averti et efficace ; les agents sont certifiés pour travailler dans ce domaine.

9.2. Offres de formations dans les grandes écoles et les universités.

Selon certains régimes éducatifs nationaux en Chine, aucune école étrangère ne peut recruter des étudiants chinois sans l'intervention de l'agence intermédiaire. Point très important : toutes les écoles supérieures et les universités et leurs différents niveaux de diplômes doivent être reconnus par le ministère de l'éducation chinois. L'agence intermédiaire vérifie la qualité de ces écoles et la valeur de leurs diplômes pour bien protéger les étudiants chinois et leur éviter un mauvais choix. La convention signée par l'agence intermédiaire chinoise et les écoles étrangères est une garantie mais aussi une contrainte.

9.3. Rédiger le bilan éducatif personnel

Pour les chinois, la possibilité d'étudier à l'étranger existe depuis dix ans seulement. C'est pourquoi, la majorité des parents et leurs enfants ignorent comment créer un plan d'études idéal pour leur enfant, comment atteindre l'objectif et comment adapter ses études à la future profession. Une des missions de l'agence intermédiaire est de construire un bilan qui réponde aux exigences personnelles et aux situations réelles des étudiants, avant leur départ à l'étranger ; Le but final de l'intervention de l'agence intermédiaire étant d'éviter l'échec universitaire.

9.4. Équilibre du marché international de l'éducation

Ce point est aussi important, le marché de l'éducation est comme les autres marchés, il faut équilibrer l'offre et la demande. Pour un chinois, c'est très difficile d'avoir des informations concrètes. L'agence intermédiaire offre des informations régulièrement actualisées et guide les étudiants dans le choix des pays étrangers ou les universités, afin de préserver cet équilibre. La France est un bon exemple. Avant l'année 2000, « Faire des études en France » était un choix plutôt rare. Mais après le changement du régime de l'éducation en Français (mars 1999) et la convention d'éducation internationale entre la France et la Chine, signée en 2003, la France est devenue un choix privilégié sur le marché international de l'éducation.

10. EN SYNTHÈSE

Ce chapitre était consacré à la situation des étudiants étrangers, en France, plus précisément celle des étudiants chinois, avec le cortège de difficultés qui les attendent, qu'il s'agisse des institutions, de la population d'accueil elle-même, de leurs études, etc.

Nous avons précisé les catégories d'étudiants qui viennent en France et nous avons posé la question : Pourquoi choisissent-ils ce pays ? (3^e choix, au plan mondial). Nous avons également évoqué les structures : ÉduFrance et le CELA, à Campus France, l'Alliance française en Chine et en France et, enfin, le rôle de l'agence intermédiaire éducative en Chine : aide psychologique (conseils et orientation), informations sur les offres de formation, montage de projets éducatifs individuels, etc. Compte tenu de ces éléments, le chapitre suivant apportera des éléments de réponse aux difficultés des étudiants chinois : leurs causes et conséquences et les chemins de leur résolution.

CHAPITRE 4 – POUR COMPRENDRE LES DIFFICULTES DES ETUDIANTS CHINOIS

1. Introduction

Nous allons développer maintenant la situation des étudiants chinois en France et leurs difficultés.

2. Situation réelle des étudiants des étudiants chinois en France

Pour comprendre les difficultés rencontrées et les ambitions de ces étudiants, nous allons analyser les caractéristiques qui les définissent.

En nous rapportant à nos propres recherches, nous avons répertorié ces étudiants en quatre grandes catégories qui ont leurs caractéristiques propres. Des étudiants viennent de couches sociales différentes : un milieu scolaire, homogène, et un milieu social divers, et non homogène. Nous pouvons les regrouper en deux classes. En observant ces deux paramètres, nous prendrons connaissance de leurs projets universitaires et professionnels.

2.1. *Projet d'étude et le projet professionnel*

L'origine latine du mot « projet » se lie fondamentalement à la notion de temps et signifie le but que l'on souhaite atteindre. Le projet est une conduite d'anticipation supposant la capacité de se représenter l'inactuel et celle d'imaginer un futur : le désir, le sens conjuguant à, la fois direction et la signification. Selon Johe Dewey (2004) :

Le projet diffère d'une impulsion première et d'un désir par le travail qu'il suppose, travail d'élaboration selon un plan et une méthode d'action basés sur la prévision des conséquences dans certaines circonstances et dans une certaine direction¹.

Un projet personnel n'apparaît pas sur commande. Il n'existe pas forcément au moment où l'institution le demande. Il est l'aboutissement d'un processus de construction personnelle, plus ou moins difficile, plus ou moins long et élaboré. Il se constitue par confrontation à des expériences signifiantes, pour l'individu, et non par le passage obligé d'un certain nombre d'étapes prédéfinies. Aujourd'hui, l'individu doit assumer l'élaboration d'un futur acceptable pour lui, à un moment où la représentation de ce dernier est de plus en plus difficile. Le projet personnel porte la caractéristique d'une incapacité à faire partager un projet collectif mobilisateur pour le plus grand nombre ; il apparaît couramment comme un

¹ John Dewey (2004). *L'École et l'enfant*. Paris : Fabert.

élément de dynamisme personnel et permet une progression propre qui a des répercussions sur les données du présent et la fait évoluer dans la direction désirée.

Peut-on parler de projets universitaires ou professionnels chez ces étudiants ? À cet âge, les étudiants sont souvent encore très proches des parents dont ils dépendent, pour la plupart, en particulier en Chine ; ils sont également soumis aux exigences sociales qui proposent des projets pour eux et dont l'approbation et l'appui sont indispensables pour donner forme à leurs intentions.

Lorsqu'on interroge les étudiants sur le monde du travail, il apparaît que ce dernier est lointain pour eux ; dans la majorité des cas, ils n'ont pas encore de projet professionnel précis. Cette lacune n'est toutefois pas interprétée de la même façon selon le niveau d'études. Les étudiants de bon niveau, qui étudient dans les meilleurs établissements ont une stratégie qui se confond avec la logique « naturelle » de progression des carrières universitaires et envisagent clairement leur futur métier. Le métier « choisi » est une forme de réalisation de soi et un épanouissement personnel ; il apparaît comme un privilège. À l'opposé, les étudiants des filières les plus dévalorisées sont souvent ceux qui ont le plus de mal à orienter leurs études ; cette carence révèle une très grande incertitude sur leur avenir professionnel. Ces étudiants évitent de parler de leur avenir professionnel car ils se sentent piégés : ils craignent de ne pas avoir de projet et de découvrir aussi qu'ils ne pourraient le concrétiser s'ils en avaient un.

À la fin du cursus universitaire, le projet professionnel est encore flou : un étudiant sur deux n'a pas d'idée claire sur l'emploi qu'il cherchera après ses études. Cette incertitude ne doit cependant pas être confondue avec un faible niveau d'ambition. Les étudiants sont nombreux à viser le marché des élites mais ils veulent aussi profiter le plus longtemps possible de la vie d'étudiant. Nous observons néanmoins la coexistence de différents profils d'étudiants, suivant l'importance de l'intérêt intellectuel qu'ils portent à leurs études, à leur projet professionnel et à leur intégration à l'université. L'existence d'un projet professionnel bien défini caractérise ces « vrais étudiants » dont la vocation intellectuelle présage aussi d'une bonne intégration universitaire.

2.2. Situation A : le milieu universitaire

Cette situation concerne la première, la deuxième et la troisième catégorie d'étudiants chinois. Leur statut social est toujours celui d'étudiant : il n'existe aucune différence entre

la Chine et la France. Ils sont assez jeunes, comparables à des « feuilles vierges », sur lesquelles leur avenir reste à écrire. Cependant, il y a des avantages et inconvénients.

Profil d'étudiant	- bacheliers et - Étudiants en cours d'études à l'université en Chine	- Jeunes diplômés
Avantages	* Jeune : entre 18-21ans. * Ils peuvent s'inscrire dans presque toutes les spécialités en 1 ^{ère} ou 2 ^{ème} année d'étude supérieure en France.	* Jeune : entre 22-24 ans. * Ils sont diplômés de l'enseignement supérieur en Chine. * Ils peuvent s'inscrire à un haut niveau d'étude en France (doctorat). * Ils vont raccourcir leur période d'études supérieure en France.
Inconvénients	* Ils doivent passer un Test de Connaissance du Français : DAP * Leur période d'études en France est plus longue qu'en Chine. * Leur grande difficulté : ils ignorent le fonctionnement de la vie sociale en France. * Sans soutien, Ils risquent de perdre leurs orientations.	* Leurs études en France doivent s'accorder aux diplômes qu'ils ont eus en Chine. * Ils risquent de recommencer leurs études dans un 1 ^{er} cycle français, s'ils changent de spécialité. * Ils ont aussi des problèmes d'insertion sociale.

2.3. Situation B : milieu social diversifié

Cette situation concerne que la quatrième catégorie de l'étudiant, ceux qui, en Chine ont acquis une formation universitaire plus ou moins poussée et ont aussi travaillé dans divers domaines. Leur contexte social, professionnel et personnel, est complexe. Ils sont venus en France pour faire des études, renouveler leurs connaissances et se construire. Leurs études se basent sur leurs connaissances précédentes et leurs expériences professionnelles acquises.

Tableau :	Salariés
Avantages :	<p>* Ils ont un plan d'études, en fonction de leurs diplômes d'enseignement supérieur et de leur expérience professionnelle : ils peuvent s'inscrire à des niveaux d'étude français supérieurs.</p> <p>Par exemple : Un étudiant qui a obtenu le diplôme BAC + 4 et qui dispose de 2 ou 3 expériences professionnelles peut s'inscrire en Master dans l'université en remplissant certains critères.</p> <p>* Leur période d'étude en France est plus courte par rapport aux autres.</p> <p>* Ils peuvent trouver du travail en relation avec les affaires chinoises en France et en Chine.</p>
Inconvénients :	<p>* Ils sont un peu plus âgés. Ils doivent bien choisir leur spécialité qui doit concorder avec ce qu'ils ont fait en Chine ; ils doivent aussi bien travailler le français car le cours en 2^{er} cycle est plus difficile</p> <p>* Il faut aussi qu'ils planifient correctement leur projet d'études, par rapport à leur projet professionnel, car ils doivent organiser judicieusement leur temps.</p> <p>* S'ils recommencent un 1^{er} cycle à l'université, après leurs études, ils auront des problèmes pour trouver des emplois adaptés à leur projet.</p>

3. Rapport aux valeurs

Le mot « valeur », du latin classique « *valor* », est utilisé dès le XII^e siècle pour désigner le mérite ou les qualités. Dans la littérature médiévale, la valeur est la vertu guerrière, militaire, la bravoure ou la combativité. Par extension, il devient synonyme du vocable « importance », avant d'admettre de nombreux emplois spécifiques. Les valeurs sont des principes moraux qui se classent différemment, en fonction des particularités de l'individu ou de la société.

3.1. Valeur personnelle et culturelle

Les valeurs constituent un ensemble hiérarchisé dans un système de valeurs. Elles sont subjectives et varient selon les différentes cultures et sont « matérialisées » par des normes. Les types de valeurs sociologiques incluent les valeurs morales et éthiques, idéologiques (politique) et spirituelles (religion), la doctrine, la valeur écologique ou encore, les valeurs esthétiques et, enfin, les valeurs personnelles et collectives.

Les valeurs représentent des principes auxquels doivent se conformer les manières d'être et d'agir ; ces principes sont ceux qu'une personne ou qu'une collectivité reconnaissent

comme requis, voire, idéaux et qui rendent estimables les êtres qui pratiquent les comportements et conduites afférents. Dans une société, les valeurs sont appelées à orienter les comportements et actions des individus dans une société, en fixant des buts, des idéaux. Elles constituent une morale qui donne aux individus les moyens de juger leurs actes et de se construire une éthique personnelle.

En philosophie, une valeur peut désigner : l'importance accordée par un jugement d'ordre moral ou esthétique ; une norme de conduite personnelle ou sociale, relevant de la morale ou de l'éthique, de la politique, de l'esthétique ou encore de la spiritualité ; l'ensemble de préceptes qui, pour un individu, un groupe, constituent une échelle de valeurs.

En Sociologie, une valeur désignée :

La théorie des valeurs du sociologue Shalom Schwartz (Revue française de sociologie 2006 Avril) comporte dix valeurs universelles, communes à l'humanité.

3.1.1. Autonomie

L'objectif visé est l'indépendance de pensée et d'action : choisir, créer, explorer... Les items utilisés pour approcher cette valeur de base sont la créativité, la liberté, le sujet soit savoir choisir ses propres buts, faire preuve de curiosité, d'indépendance d'esprit, intelligence et respect de sa vie privée.

3.1.2. Stimulation

La qualité première est l'enthousiasme et l'activité, le goût de la nouveauté et des défis à relever dans la vie. Les valeurs de stimulation découlent d'un besoin vital de variété et d'action (items associés : une vie variée, passionnante, active).

3.1.3. Hédonisme

Il figure la recherche de plaisir et la gratification personnelle. Les valeurs d'hédonisme proviennent des besoins vitaux de l'être humain et du plaisir associé à leur satisfaction (Items associés : plaisir, amour de la vie).

3.1.4. Réussite

Il s'agit ici de viser le succès personnel obtenu grâce à la manifestation de compétences socialement reconnues. Être performant dans la création ou l'accès à certaines ressources est une nécessité pour la survie des individus ; c'est également indispensable pour que les groupes ou les institutions puissent atteindre leurs buts (items associés : ambition, goût du succès, capacités spécifiques, position influente, intelligence, amour-propre et reconnaissance, sociale).

3.1.5. Pouvoir

L'objectif essentiel est ici le statut social prestigieux, le contrôle des ressources et la domination des personnes. Une dimension domination/soumission apparaît dans la plupart des analyses empiriques des relations interpersonnelles, que ce soit à l'intérieur d'une même culture ou entre les cultures. Pour justifier cet aspect de la vie sociale et faire en sorte que les membres du groupe l'acceptent, le pouvoir doit être considéré comme une valeur positive, c'est-à-dire, pouvant apporter quelque chose à la société (items associés : autorité, richesse, pouvoir social, souci de l'image de marque, reconnaissance sociale).

3.1.6. Sécurité

L'objectif est la sûreté, l'harmonie et la stabilité de la société, des relations entre groupes et entre individus, et personnelle, deux catégories, donc : sécurité individuelle et sécurité collective (sécurité nationale, par exemple). Sécurité individuelle et collective sont intimement liées dans toute société et vont de pair : sécurité pour soi, sécurité pour autrui, traduisant ainsi l'unité d'une double valeur. (Items associés : sentiment d'appartenance, ordre social, sécurité personnelle et familiale, sécurité nationale, réciprocité des services rendus, santé).

3.1.7. Conformité

L'objectif visé est la modération des actions, des goûts, des préférences et des impulsions susceptibles, susceptibles de blesser l'individu et/ou une société tout entière, éviter de transgresser les attentes ou les normes sociales. Les valeurs de conformité proviennent de la nécessité pour les individus d'inhiber ceux de leurs désirs qui pourraient entraver le bon

fonctionnement des interactions humaines (items associés : obéissance, autodiscipline, politesse, respect des parents et de la famille, loyauté et responsabilité).

3.1.8. Tradition

Il s'agit du respect des traditions et de l'histoire, acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on se rattache. Les valeurs traditionnelles concernent souvent le fond et la forme des rites religieux, les croyances et les normes de comportement (items associés : respect, humilité, spiritualité, acceptation d'une part personnelle de la vie).

3.1.9. Bienveillance

L'objectif est la préservation et l'amélioration du bien-être d'autrui (l'endo-groupe). Les valeurs de bienveillance proviennent d'une nécessité d'harmonie dans la structure et les comportements du groupe. La bienveillance met l'accent sur le souci du bien-être des autres (items associés : solidarité, honnêteté, indulgence, responsabilité, loyauté, amitié vraie, amour adulte, mansuétude, en lien avec le sentiment d'appartenance, un sens de la vie, une vie spirituelle).

2.1.10. Universalité

L'objectif, ici, est la compréhension, l'estime, la tolérance et la protection du bien-être de tous et de la nature. Ceci contraste avec l'importance apportée à l'endogroupe pour les valeurs de bienveillance. Les valeurs d'universalité proviennent du besoin de survie des individus et des groupes. Mais ce besoin n'est pas identifié tant que l'individu n'a pas été en contact avec d'autres groupes que le sien (famille, milieu professionnel, nation) et tant qu'il n'a pas pris conscience du caractère limité des ressources naturelles. L'individu peut alors réaliser que le fait de refuser que les autres soient différents de soi et de les traiter de manière injuste va provoquer un conflit dangereux et destructeur.

Les sociologue Luc Boltanski et l'économiste Laurent Thévenot (1991), dans leur essai *De la justification*¹ considèrent qu'il n'existe pas de valeur universelle mais, au contraire, des systèmes de valeurs relativement disjoints qu'ils appellent des « cités » et qui constituent des ensembles cohérents de référentiels, normes, figures emblématiques, etc.

¹ Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Ils estiment que chaque individu n'est pas enfermé dans un système de valeurs mais qu'il peut mobiliser plusieurs d'entre eux en fonction des situations. Cependant, tous ces systèmes n'ont pas la même importance pour chacun, et cela peut expliquer certains désaccords qui reposent sur des divergences vécues comme non conciliables. Cependant, des « arrangements » peuvent être trouvés qui permettent aux personnes de s'accorder tout en respectant les valeurs d'autrui. Cette approche des « Économies de la grandeur » est utilisée par les auteurs pour mieux comprendre les différends et leurs modes de résolution.

Les échelles de valeurs sont des inventaires psychologiques utilisés pour déterminer les valeurs que les individus approuvent dans leur vie. Elles facilitent la compréhension des valeurs de travail et les valeurs plus générales que les individus défendent. En outre, elles permettent d'évaluer l'importance de chaque valeur dans la vie des individus et la façon dont chacun tend vers l'accomplissement par le travail et les rôles tenus dans sa vie, le rôle de parent, par exemple, ou celui de patron. La plupart des échelles ont été normalisées et peuvent donc être utilisées dans la majorité des cultures par les professionnels. Cependant, des biais d'analyse sont toujours possibles. Psychologues, politologues, économistes, etc. utilisent ces échelles de valeurs, pour mieux comprendre les sociétés et leur fonctionnement, mais aussi leurs dysfonctionnements. Il s'agit de définir des valeurs, ce qui les détermine et dans quel but.

4. Concept de Valeur

Les valeurs sont un concept central dans la vie publique. Pour de nombreux auteurs, Tocqueville (1967), Weber (1967), Durkheim (1976) dans une article sur les étapes de la pensée sociologique, les valeurs sont fondamentales pour expliquer l'organisation des sociétés et leur évolution au plan collectif et individuel, sur l'axe du temps. Elles jouent un rôle important en sociologie, en psychologie, en anthropologie et dans l'ensemble des disciplines connexes, pour expliquer les motivations sous-jacentes aux attitudes et aux comportements humains.

Les valeurs sont aussi à l'origine des lois, règles, conventions et coutumes qui régissent les groupes et les relations entre les individus qui les composent (Brée, 1994). Il existe des conceptions différentes de cet objet de recherche que sont les valeurs mais leur utilisation en sciences sociales souffre s'une absence de consensus sur leur contenu et la structure des relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres.

4.1. Caractéristiques des valeurs

Les valeurs peuvent être personnelles ou collectives (groupales ou sociétales) comme nous l'avons indiqué plus haut et elles sont plus ou moins centrales, renforçant le statut d'un groupe social, par exemple. Elle peut être déviante également, marginalisant celui qui y adhère. Une même valeur peut comporter des variantes individuelles.

Les valeurs peuvent avoir un statut plus ou moins collectif, global : valeurs moyen d'action ou valeurs instrumentales, valeurs orientées vers un but précis ou finales. Certaines valeurs sont partielles, comportant une aire ou bien un temps de validité, dans la sphère sociale, juridique, politique, etc.

Sur le plan humain, les valeurs sont structurantes du comportement, plus ou moins relatives ; dans l'absolu, il n'y a pas de valeurs préférables à d'autres, puisque, justement, elles fondent l'équilibre d'une société. Cependant, une même valeur peut être suivie et valorisée par les uns et rejetée par d'autres.

Certaines valeurs peuvent être concomitantes ou bien s'exclure (ex. : plus de patriotisme conduit à moins de cosmopolitisme) ; défendre certaines valeurs implique d'en défendre d'autres (ex. : plus de cosmopolitisme conduit à plus d'égalitarisme), etc.

Le concept de valeur se différencie d'autres concepts, comme le *besoin*, valeur qui s'exprime individuellement ou collectivement. Le *caractère* ou *personnalité* est particulièrement stable et acquis dès l'enfance, la part d'inné créant discussion dans tous les contextes de réflexion, par opposition aux valeurs, plus susceptibles de se modifier.

Les *attitudes* se focalisent sur un objet donné et résultent, en partie, de la conformité de l'objet à un système de valeurs. La *culture* dérive des valeurs culturelles et fait partie de l'acquis/appris, des apprentissages, au sein d'une société (socialisation) ou bien entre plusieurs sociétés (acculturation). Les *normes sociales* concernent le mode de vie des sociétés et ses lois et usages, au niveau individuel et collectif, en harmonie avec les situations vécues individuellement et collectivement ; elles encadrent les activités et définissent des styles de vie, avec leurs centres d'intérêt et opinions. Les quatre dimensions afférentes aux valeurs sont : a) l'*objet*, valorisé ou déprécié (nation, famille, travail, etc.), b) la *valence* (bonne ou mauvaise, utile ou non, etc.), c) le *caractère normatif* (convenances et politesse, patriotisme, fidélité, etc.), d) les porteurs individuels de valeurs (parents), les porteurs collectifs (partis politiques, assemblées, etc.)

Pour Assael (1984) les quatre caractéristiques qui confèrent aux valeurs leur stabilité sont l'*apprentissage* au sein d'une société et la transmission à d'autres, les *normes* qui régissent les comportements en société, le *partage* et, enfin, l'*adaptation* des valeurs à l'évolution d'un groupe social.

4.2. Idée des valeurs

Au sens le plus commun, une valeur est « *Ce qui vaut la peine de faire, de ne pas faire, de penser, de ne pas penser* » écrit Olivier Reboul (2001)¹. Privilégier une valeur permet de gagner quelque chose en perdant autre chose. Par exemple, lire ce livre est une question de courage, de volonté même, et donc une valeur morale. On a choisi de l'acheter, de faire l'effort de le découvrir et, ce faisant, de sacrifier à cette activité d'autres sollicitations, d'autres plaisirs.

Par exemple, on gagnera, peut-on l'espérer, une meilleure connaissance des enjeux des sciences de l'éducation, en perdant un temps que l'on aurait pu consacrer à la course à pied. L'éducation vaut parce qu'elle postule des valeurs dont on perçoit qu'elles sont en rapport avec les contenus enseignés. La première qui vient à l'esprit est évidemment la raison en permanence présente à travers à travers la quête de vérité. Juste, faux, vrai, erreur, contresens, émaillent les copies et les jugements oraux. L'école est tout entière construite autour de la quête de la vérité à travers l'accès à la culture. Mais à l'école, à côté de ces valeurs intellectuelles des valeurs morales sont prisées. « *C'est bien, ce n'est pas bien, élève solidaire, trop individualiste, devrait s'ouvrir davantage à la classe* » et des valeurs esthétique « *C'est beau, c'est laid, ensemble harmonieux, belle démonstration, devoir élégant* ».

Ces valeurs se traduisent ainsi fréquemment par des jugements fondés sur les convictions au caractère difficilement discutable parce qu'associées à une opinion arrêtée, chacun étant persuadé d'avoir raison. Ces convictions, tantôt décrivent ce qui est (la conviction que tel enseignant est un bon parce qu'il aime les enfants ou parce qu'il est ferme avec eux, ou parce qu'il a de l'autorité, ou parce qu'il met en place des contrats), tantôt jugent ce qui existe (il est dommageable que les élèves puissent discuter de leur emploi du temps, ou c'est bien qu'ils puissent l'établir ; c'est bien que le Maître montre ou ne montre pas de comportements émotionnels en classe, ce n'est pas bien que le Maître sache ou ne sache

¹ Olivier Reboul (2001). *La philosophie de l'éducation* (9^e ed.). Paris : PUF.

pas sortir de son rôle strict d'enseignant...). Parfois encore les valeurs tendent à prescrire ce qu'il convient de faire (il faut que les enseignants soient formés à la gestion du conflit, ou il est inutile que les enseignants soient formés à la psychologie).

Les valeurs peuvent être appréciées à l'aune de la conviction qui les génère : nous faisons, parce que nous pensons que, nous jugeons que, nous voudrions que. Olivier Rebol propose une autre manière d'estimer des valeurs, en les assimilant à un sacrifice. Le choix de valeurs se fonde alors sur ce que l'on accepte d'abandonner au profit de ce que l'on décide de conserver. Ainsi apprendre exige pour l'élève l'effort d'un dépassement de soi et de ce qu'il connaît (au niveau cognitif), il lui faut abandonner ses représentations pour améliorer et augmenter ses connaissances. Le sacrifice qu'il consent (parce qu'il est libre, justifié et accepté) peut le conduire au bonheur d'un nouvel état.

« *Éduquer quelqu'un c'est lui faire comprendre que l'on n'a rien sans rien* », c'est-à-dire, sans efforts, sans risque d'échec, et ce sacrifice, loin de nier la valeur de ce que l'on sacrifie, il la requiert. Trois conditions à cela : d'abord le sacrifice doit être librement consenti et compris par celui qui le fait ; sans effort, il perd de sa valeur ; il doit être justifié. Enfin, l'éducation ne doit pas imposer de vains sacrifices, ils doivent relever d'une valeur qui pousse le sujet à l'atteindre.

Ces réserves étant faites, je conclus que toute valeur se définit à travers la notion d'adhésion, voire de sacrifice et que, puisqu'il n'est pas d'éducation sans valeur, la difficulté d'apprendre s'accompagne de sacrifices qui ne être revendiqué qu'à la condition d'être consenti, compris, accepté pour ce qu'il autorise. C'est à chacun d'en décider.

4.3. L'argent

Dès qu'il est entré dans la société humaine, au lendemain de son invention, l'argent a pris la tête des biens extérieurs et l'a conservée. Quoi d'étonnant ? L'Ecclésiaste grincheux avait déjà remarqué que « *l'argent répond à tout* ». Même sans connaître le mot traduit par *répondre*, déjà au Moyen Âge on disait que tout obéit à l'argent (*pecuniae obediunt omnia*). Dans notre monde où l'économie sacrifie beaucoup de matière grise, on dit crûment : « *Tout s'achète avec de l'argent* ».

Le désenchantement de ceux qui parlent de la sorte se perçoit ici. Ils laissent entendre, et c'est ainsi qu'ils sont compris d'ailleurs, qu'aux choses qui s'obtiennent ouvertement avec de l'argent (vins et fromages, fruits et légumes, terrains et bâtiments, vêtements et bijoux)

s'en ajoutent quelques-unes : le silence et le pouvoir, par exemple, dont il se fait un trafic aussi clandestin que celui des stupéfiants. Depuis que nous avons cessé de réciter la liste des sept péchés capitaux, le lien nous échappe entre la place que l'argent occupe (en tête des biens extérieurs) et le fait que l'Église y ait trouvé une matière à péché capital (caput, tête), ou d'une tête de péché, comme on dit une tête de taxi.

Maïmonide (mort en 1204) constate lui aussi que ce qui vient en tête dans les préoccupations et dans l'estime du peuple, c'est la richesse matérielle. Et bien longtemps avant le va-et-vient de la « castonguette », médecin lui-même, il met les médecins en garde contre le danger de thésauriser plus que de guérir. Faut-il conclure que les prédicateurs du mépris des richesses se sont adressés aux cactus ? Qu'ils ont prêché dans le désert ?

L'immense majorité des hommes vivent-ils en dépit du bon sens ? Il semblerait que oui. Dans ses *Réflexions sur le problème de l'indéterminisme*, Charles De Koninck (1964) nous permet de trouver réussies la plupart des naissances qui mettent au monde des êtres que l'on trouve normaux, mais qui sont médiocres aussi. Or, poursuit-il, la nature ne tend pas à produire des médiocres mais des sages. De ce point de vue, « *la plupart des hommes sont des 'gaffes, de la nature'* ». Cependant, Une fois de plus, il importe davantage de comprendre que de condamner. Comprendre pourquoi des êtres qui ne désirent rien tant que le bonheur ne recherchent rien tant que l'argent. On rit de celui qui « prend des vessies pour des lanternes », car il s'agit d'une grossière méprise. On ne doit pas rire de ceux qui prennent l'argent pour le bonheur. Car rien ne ressemble plus au bonheur authentique que l'argent. Depuis des millénaires, en effet, l'image de l'homme heureux, c'est l'homme qui se suffit à lui-même, qui dépend le moins des autres. L'homme libre...

L'homme et son bonheur grandissent au fur et à mesure qu'il devient indépendant, qu'il s'affranchit de l'esclavage. Malheur de celui qui ne peut fixer lui-même son salaire, sa charge de travail, la longueur de ses vacances ; malheur de celui qui attend qu'on lui décerne un diplôme, qu'on lui offre un emploi, qu'on lui accorde une promotion ou qu'on menace de congédier ; malheur qu'on nous mesure enfin une pension de vieillesse dans un foyer sans mesure.

Toute dépendance est taillée à même le bonheur. Or, pour le commun des mortels (ont-ils tellement tort ?), rien ne permet d'échapper à la dépendance matérielle comme l'argent. Ce n'est pas un pauvre qui a dit : « L'argent ne fait pas le bonheur ». Qu'on puisse être embêté,

parfois, parce qu'on en a trop, d'accord ; mais qui donc échangerait ces embêtements contre les embêtements de ceux qui en manquent ? L'argent ne fait pas tout. L'hirondelle qui ne fait pas le printemps à elle seule, elle le fait avec d'autres hirondelles. De même, l'argent ne fait pas tout mais il est le commencement du bonheur comme la crainte est le commencement de la sagesse. Et quel commencement ! Plus de la moitié du tout !

Si Molière envoie les femmes à mauvaise école quand il leur enseigne que l'argent est « la clef de tous les grands ressorts », il reste que l'argent fait jouer bien des ressorts et des plus puissants. Quelle que soit la source où l'on puise son bonheur (pensée, art ou action), l'argent est un instrument précieux. Tout le mal qu'on en dit et tout le mal qu'il a fait sont des signes non équivoques du bien qu'il peut faire. Alexandre Chenevert le pressentait : « Mieux employé, l'argent eût peut-être réussi à rendre les hommes presque heureux », car il faut aussi autre chose – notons ici les nuances apportées par les mots « peut-être » et « presque ».

Ernesto Che Guevara rêvait d'une époque où l'argent serait devenu aussi désuet que l'esclavage. L'État subviendrait à tous les besoins, un peu comme, naguère, dans les communautés religieuses, où hommes et femmes vivaient sans argent. Avec cette différence, cependant, que les supérieurs en avaient, qu'ils distribuaient suivant les besoins. Mais c'était déjà trop pour le Che : l'argent « *remis pour combler un besoin de sous-vêtements servait parfois à l'achat de livres !* »

L'argent permet cette liberté que l'homme abandonnerait difficilement. Mes bas sont percés, l'État m'en offre. J'insiste pour satisfaire d'abord des besoins moins à fleur de peau mais plus importants pour moi ; l'argent, comme intermédiaire, me laisse cette liberté. On me veut gras et dépendant mais je préfère être maigre et libre.

Dans le monde actuel, grâce au truchement de l'argent, ce qu'on appelle communément un caprice est traité parfois à l'égal du trou dans la chaussette. Dans le monde de Guevara, sans l'argent comme medium, que deviendraient nos caprices ? L'imagination est aussi réelle que l'estomac. Pourquoi les besoins imaginaires ne seraient-ils pas considérés comme des besoins réels ? Mais qu'advierait-il de nos besoins communément dits réels ? À la piscine sans payer, ça va ; à la bibliothèque, ça va ; mais à l'épicerie, au bureau de tabac, chez le marchand de vins et spiritueux ? Dans L'Utopie de Thomas More (mort en 1545 et un saint de l'Église catholique par-dessus le marché), le père de famille va au

magasin chercher ce qui est nécessaire pour lui-même et les siens, et il l'apporte sans verser un sou.

Ce système de rêve fonctionne à merveille quand il y a abondance de biens. C'est la pénurie, dit Thomas More, qui rend les hommes avides et rapaces. D'accord, mais comment imaginer que règne à l'épicerie ou au magasin de vins et spiritueux une abondance telle que chacun soit autorisé à s'y servir selon ses besoins ? Guevara reconnaît que l'homme actuel, corrompu par le système en vigueur (selon lui) ou en équilibre raisonnable instable (selon nous) n'est pas mûr pour cette manière de vivre.

L'énigmatique « homme nouveau », encore à venir, il va sans dire, le serait. Et la question cruciale porte sur la culture de cet homme de rêve. Si l'on entend procéder par la persuasion, nous sommes enthousiastes. J'en suis encore si l'on compte procéder comme dans les laboratoires de biologie végétale où, métaphoriquement, l'on ne tord le bras de la nature pour hâter la pousse d'un bois qu'elle tarde à produire : un bois dur qui pousse vite, par exemple. Qu'on bouscule un peu mes gènes, non ; qu'on m'enferme dans mon pays comme dans un laboratoire, moins encore.

Herbert Marcuse n'écarte pourtant pas l'idée d'une dictature pour arriver à semblable fin. À cet âge, on parle comme le chercheur qui conduit l'expérience et non point comme le cobaye qui la subit. L'homme est inaliénablement responsable de sa destinée et personne n'a le droit de disposer de lui sans son consentement, même pas pour en faire un « homme nouveau », c'est une des bases de l'éthique.

Quelle que soit la méthode employée (persuasion ou force), que va-t-on faire en attendant, soit l'homme nouveau, soit l'abondance ? En attendant cet homme qui ne devrait prendre rien de plus qu'il ne faut pour satisfaire raisonnablement ses besoins, va-t-on laisser aller les bonnes fourchettes au nez de gens qui meurent de faim ? Évidemment non : on va rationner. Et si l'homme nouveau précède l'abondance, il n'y aura quand même pas de quoi satisfaire raisonnablement tous les besoins ? L'État, qui voit dans toutes les assiettes, devra encore rationner.

L'abondance, Guevara la croit possible sans priver qui que ce soit, ni faire miroiter l'appât du gain. Assuré de son boire, de son manger, de son vêtement, de son logement, on tirera quand même à plein collier. Guevara soutient qu'on ne travaille pas plus parce qu'on gagne davantage ; qu'on accroît moins le rendement de l'homme en le payant plus qu'en lui

changeant l'esprit. Sur ce point, on ne peut pas tout lui refuser. Vous augmentez les salaires de dix pour cent, il est sûr que le rendement du champ de patates ou de l'usine n'augmentera pas dans la même proportion. Il faut s'attendre plutôt à ce que le rendement diminue dans bien des cas. En effet, le jour où vous donnez un salaire humain à un homme qui croyait travailler comme un esclave, il se met au rythme des humains...

Le rendement n'augmente pas, dans d'autres cas, parce que l'augmentation de salaire n'est qu'apparente : les cinq cents dollars additionnels compensent à peine la hausse du coût de la vie. Dans la presque totalité des cas, l'augmentation de salaire est due, pense le travailleur, pour ce qu'il faisait déjà ; comment s'attendre à ce qu'il fasse davantage par la suite ?

Mais il y a le cas du travail à la pièce ou à l'acte. L'appât du gain semble jouer ici un rôle indéniable sur le rendement. À salaire fixe, on pense que les médecins (passeraient) moins de patients à l'heure. Pourrait-on leur « changer l'esprit », comme dit Guevara, pour qu'ils en voient autant ? (J'écarte la discussion que soulèverait Ivan Illich : la santé y gagne-t-elle ? la santé y perdrait-elle ?). J'ai vu remplir des sacs de mousse de tourbe par un homme travaillant à la pièce : un diable dans l'eau bénite aurait semblé somnolent à côté de lui.

Et il y a le cas du travail supplémentaire. Dans le métier que nous exerçons, il existe un maximum de périodes hebdomadaires que l'on ne saurait dépasser sans préjudice pour son enseignement et la santé, comme il est dit à la table des négociations : il existe aussi un nombre d'étudiants par classe à ne pas dépasser. Une fois la convention signée, les problèmes de santé disparaissent, la question du rendement pédagogique ne se pose plus.

L'appât du gain influence le rendement quand il est fixé à l'hameçon du travail à la pièce ou qu'il constitue l'attrait du travail supplémentaire. Incorporé au salaire, il l'influence peu et rarement. À tel point que, superposées sur un même graphique, les courbes du rendement et du salaire des vingt-cinq dernières années formeraient un X un peu écrasé... Au fond, ce n'est pas l'argent en soi que les gens aiment mais ce qu'il permet d'acquérir. Quand vous entendez dire d'un homme qu'il aime les animaux, vous vous étonneriez de n'en point trouver chez lui. Quand on vous dit qu'une femme aime passionnément les bijoux, vous la voyez en porter et, parfois beaucoup, à tous les doigts, par exemple.

Selon la même logique, les gens devraient avoir de l'argent. Or, ils n'en ont point. Ils le dépensent même longtemps à l'avance en contractant des crédits. Même ceux qui en

gagnent suffisamment pour en serrer se payent parfois du superflu plutôt que d'économiser. Ce que les humains se procurent par le truchement de l'argent, ils le désireraient quand même dans un monde sans argent.

Enfin, ceux qui aiment véritablement l'argent pour l'argent ne vivent pas avec des crédits. Ils en ont de l'argent. On pense communément qu'il s'agit des avarés et que c'est une espèce en voie d'extinction, comme la baleine bleue. La société de consommation ne serait pas un terrain propice à l'avarice ? Idée discutable. L'avarice est un désir excessif d'accumuler des richesses au sens large du terme, c'est-à-dire des biens matériels, mais pas nécessairement, ni uniquement de l'argent : un puits de pétrole, une mine d'amiante, une chute, un lac, des terrains, une usine, un cours d'eau, une maison de rapport, etc.

4.4. Le pouvoir

Un usage plus que millénaire distingue soigneusement le pouvoir d'avec l'autorité. Qui dit pouvoir dit efficacité ; qui dit autorité dit légitimité. Le gouvernement régulièrement élu est légitime : il a le droit de diriger ou de commander. Mais il est possible qu'il n'en ait pas la capacité, le pouvoir. Le pouvoir peut être entre les mains de la finance, de la mafia, des syndicats, etc.

C'est du pouvoir que nous parlerons et non de l'autorité. Détenir l'autorité sans le pouvoir, c'est posséder un contenant, sans contenu. Il n'est personne (ou presque) qui ne préfère le contraire : le pouvoir sans l'autorité plutôt que l'autorité sans le pouvoir. Tout le monde (ou presque) cherche le pouvoir sous l'une ou l'autre des mille facettes qu'il prend dans la vie quotidienne. Le pouvoir suprême, tout comme les raisins de la fable, n'est pas à la portée de tous : quelques-uns le convoitent ; beaucoup déplorent qu'il leur soit inaccessible ; les autres n'y songent point. Aristote écrit dans sa Politique que les hommes de son temps désirent autant le pouvoir que les malades désirent la santé. Rien n'a changé. Car, de nos jours comme alors sans doute, on le désire et s'y agrippe même malade...

Comment expliquer cette soif de pouvoir ? En tiendrions-nous la racine dans ce « sentiment biologique primitif », dont parle Hans Selye (1974), et qu'il appelle « la fierté d'exceller ». Exceller, excellence, du latin *excellētia* (substantif), *excelsus* (adjectif) : ex, au-dessus ; *celsus*, élevé. D'où le verbe exceller qui signifie être élevé au-dessus, être supérieur, l'emporter sur les autres. Presque tous les hommes cherchent naturellement à exceller : les uns dans la sainteté, d'autres en sciences, dans les arts, dans les sports, etc.

Celui qui veut exceller voudra surpasser celui qui le devance, en quelque domaine que ce soit ; les individus qui recherchent la perfection redoublent d'efforts. Un homme, une fois en tête, peut croire qu'il touche aux limites des possibilités humaines ou bien décidera de les dépasser.

Cette naturelle ambition pour accéder à l'excellence devient vice quand des motifs injustes et/ou frauduleux en deviennent le moyen d'accès. Ce vice porte le nom a d'orgueil, en français ; *superbia*, beaucoup plus expressif, en latin. Dommage qu'on ne parle plus de la superbe pour désigner notre orgueil ! Pécher par orgueil, par superbe, c'est aller trop loin : super-ire. C'est vouloir se donner l'illusion de croître en abaissant les autres : le nain qui monte sur les épaules des autres ou qui les fait s'agenouiller.

Puisque le pouvoir se présente comme un raccourci vers l'excellence, on cherche de ce côté-là un moyen facile de l'emporter apparemment sur les autres, de s'élever extérieurement au-dessus d'eux Le pouvoir donne l'illusion de la supériorité. Normalement, les choses se passent comme suit : on reconnaît la supériorité de quelqu'un dans l'art de gouverner, par exemple, puis on lui demande de s'asseoir à la barre. L'inverse n'est pas vrai : ce n'est pas parce qu'on a réussi à prendre la barre qu'on est supérieur. Mais l'illusion se charge d'effacer la différence.

Nous avons essayé de montrer que la recherche du pouvoir se nourrit probablement du désir naturel d'exceller ; c'est aussi un besoin de sécurité. Prendre le pouvoir, c'est se protéger de deux manières : 1) se protéger d'abord des brutes qui le détiennent ou des brutes qui cherchent à s'en emparer. Il est arrivé fréquemment dans le passé, et encore fréquemment aujourd'hui, qu'un candidat se lance dans la course au pouvoir pour doubler un aspirant indésirable.

Le pouvoir, c'est aussi la sécurité d'une autre manière. Pour les subordonnés, le pouvoir, c'est un peu l'épée de Damoclès. Vivre sous un Bokassa, un Amin Dada, un Staline et combien d'autres dont l'histoire, nous rappelle de révoltants souvenirs, c'est vivre dans l'insécurité la plus effrayante. À un moindre degré, il y a de l'insécurité à vivre sous n'importe quel pouvoir qui congédie ou embauche à son gré, fixe à son gré les salaires et autres avantages, un pouvoir qui décide de la retraite ou de la prolongation de la carrière, etc. Quiconque a vécu sous un chef dont il ne partage ni les secrets, ni n'influence les décisions connaît cette insécurité et l'humiliation, les courbettes qu'il fera ou non. Ceux qui

pensent avec les Anciens que l'être humain est heureux dans la mesure où il se suffit à lui-même comprennent que le pouvoir multiplie les promesses de bonheur ; ils comprennent aussi la situation pénible de ceux qui, n'ayant aucun pouvoir, attendent tous des autres.

On peut faire mauvais usage du pouvoir que l'on détient comme on peut faire mauvais usage de tout autre comportement. Mgr T.D. Roberts, S.J. n'a pas craint d'écrire : « *Tout pouvoir entre des mains humaines monte à la tête comme une drogue pire encore que l'alcool* »¹. Et Thomas d'Aquin, dont l'insubordination n'était pas le vice de prédilection, constatait sereinement : « *La plupart du temps, les hommes perdent dans l'exercice du pouvoir les habitudes vertueuses dont ils fleurissaient dans la tranquillité* »². On peut faire mauvais usage du pouvoir, certes, mais bon usage aussi. En soi, le pouvoir est une bonne chose : Dieu n'est-il pas tout-puissant, selon le *Credo* ? Quand on classe le pouvoir parmi les biens extérieurs, on entend signifier qu'il n'est point une « qualité qui rend digne d'estime ».

5. Langage et langues pour l'étudiant chinois

5.1. Brefs rappels

Le signe d'une différence de nature entre l'être humain et l'animal, c'est le langage. S'il n'est pas toujours facile de trancher, voilà un outil bien étonnant : certaines langues ressemblent au chant des oiseaux et certaines peuplades sifflent comme les dauphins. Aucun observateur étranger ne peut se rendre compte que cet individu est en train de siffler une commission à son fils qui garde les moutons à dix kilomètres. Pour éclairer cette problématique, nous allons écouter d'abord les gens qui cherchent à VOIR, les praticiens de la science expérimentale. Parmi eux, Jean Rostand (1968.), affirme qu'il « *n'existe chez aucun grand singe de véritable langage articulé. Différence fondamentale entre eux et nous. Toutes les tentatives pour inculquer au grand singe le langage humain ont complètement échoué* ». Ou si peu réussi. Jean Rostand parle de « véritable langage » et de « langage humain ». C'est déjà significatif. En effet, personne ne sent le besoin de circonlocutions pour parler d'un triangle : le mot pour le désigner existe depuis longtemps, dans de nombreuses langues naturelles ; il en est de même pour la désignation du carré. Nous nommons les choses comme nous les connaissons. Ce que nous

¹ T. D Roberts (1956) « Réflexions sur l'exercice de l'autorité ». Paris : Cerf.

² Martin Blais (1990). *Participation et contestation* : « *l'homme face aux pouvoirs* ». Montréal : Boréal.

connaissions distinctement, nous le nommons avec précision : un triangle, un carré, un losange, etc.

Il en va autrement dans le cas du langage où l'on va au-delà de la désignation, vers sa construction. La distinction entre la communication qui se fait entre les animaux au moyen de la voix et la communication qui se fait par le même moyen entre les humains soulève bien des questions, et le vocabulaire s'en ressent. Depuis longtemps, d'ailleurs. Au temps où l'on parlait encore latin (voilà une demi-douzaine de siècles), les penseurs ont cherché à implanter deux termes : *vox* (voix) pour désigner le langage des animaux ; *locutio* (langage) pour désigner le langage humain.

La voix du lion, c'est son rugissement, la voix du chien son aboiement, la voix de l'abeille, son bourdonnement. Le mot voix s'emploie encore en ce sens : Maupassant (1891), par exemple, parle de la « voix cuivrée des crapauds ». De même que notre langage humain contient des mots, ainsi la voix du lion ou des autres animaux contient des voix ; voix pour la colère, la faim, l'amour, la joie, etc.

Après avoir affirmé : « *Certains animaux ont une voix, seuls les hommes ont un langage* »¹, Thomas d'Aquin ne cède pas à l'ambiguïté, pour être sûr d'être compris, deux paragraphes plus loin, il parle, de langage humain (comme Rostand) et non de langage tout court. Le mot langage ne disait donc pas sans équivoque qu'il s'agissait du langage des humains. Ce qui se passe au niveau du langage reflète ce qui règne au niveau de la réalité. Il n'est pas encore admis de tous que la différence entre la voix des animaux et le langage des humains est une question de nature et non de degré, pour ces auteurs.

Décrire les expériences où des chercheurs ont tenté d'amener des animaux à parler montrerait qu'il s'agit bien d'un rêve des hommes. Dans son *Traité de psychologie animale*, F.J.J. Buytendijk consacre un long chapitre à décrire des prouesses pour faire parler un chien et il conclut avec certitude « qu'il n'y a, chez la bête, ni parole, ni compréhension ».

Dans *L'homme et l'animal*, Buytendijk (1952) insiste :

Nous avons eu maintes fois l'occasion de souligner qu'il existe entre l'homme et l'animal une différence essentielle. Elle se manifeste à l'évidence dans l'absence de langage, même chez les animaux supérieurs. Le comportement animal connaît des « signes ». Mais ce sont toujours des

¹ Thomas d'Aquin (2008) « Saint Thomas d'Aquin, Maître spirituel: initiation 2 », par Jean-Pierre Torrell (3^e éd.). Paris : CERF.

signaux indiquant un changement de situation. Ce ne sont jamais des symboles, c'est-à-dire des signes qui représentent la chose signifiée¹.

Les signes des animaux se rapportent aux objets présents. Les philosophes abordent le problème sous un autre angle. Ils cherchent à montrer qu'il ne suffit pas, pour parler, d'avoir un larynx comme le nôtre, une langue souple, un palais bien voûté, sans trous, une luette qui n'obstrue pas la gorge. Le problème est analogue à celui de l'outil : la main du singe ne fabrique pas d'outil, le système laryngé d'un singe ne produit pas de langage, au sens d'expression verbale, volontairement produite. L'être humain a développé le vocabulaire nécessaire pour exprimer la sensation de faim, de soif, d'amour, etc. non point parce qu'il avait des organes capables de prononcer facilement des mots, mais parce qu'il avait une intelligence capable d'inventer des signes ayant un sens, pour se faire comprendre des autres.

Le langage est le signe d'une différence de nature entre l'être humain et l'animal : l'être humain est capable de certaines activités inaccessibles à l'animal. Le langage est l'instrument d'une forme de pensée inaccessible à l'animal. La pensée humaine s'est développée au fil de l'histoire de l'évolution de l'homme et des sociétés, dans tous les domaines : sciences, arts, etc. dont on trouve des similitudes chez les animaux mais rien de pareil.

5.2. Rapport aux savoirs

« Savoir », « Vouloir », « Pouvoir » mais aussi « choisir »

La morale écrite dans les livres s'enseigne comme on enseigne la géométrie. On peut l'apprendre, la savoir par cœur et la réciter mot à mot aux examens. Cependant, savoir la morale ne veut pas dire être une personne ayant un comportement moral : pour être moral dans ses comportements, il faut le vouloir, c'est un choix, le vouloir fortement, le pouvoir aussi. On peut connaître parfaitement la théorie de la justice, mais ne pas vouloir et, ensuite, la mettre en pratique. On peut aussi vouloir la mettre en pratique, mais ne pas pouvoir. Qui n'a pas dit un jour ou l'autre, aux prises avec un vice à corriger : « c'est plus fort que moi ! ».

¹ Buytendijk, F.J.J (1952) L'homme-animal, médiateur de l'impossible, in La haine, Phénoménologie de la rencontre. Paris : Editions PUF

Il importe de distinguer l'enseignement moral d'avec la formation ou éducation morale. Par l'enseignement, on atteint le savoir, pas la connaissance au sens littéral du terme (naître avec) ; par la formation, on vise le vouloir et le pouvoir. Et la morale, au sens fort du terme, dans son acception vraiment utile, se situe au niveau du pouvoir mais c'est aussi du choix : se rendre capable d'user, sans abuser, des boissons alcooliques, du sexe, de la violence, de l'argent, de la science, de la technique, etc.

La valeur morale d'un être humain s'apprécie pas sur ce qu'il sait, sur ce qu'il veut, mais sur ce qu'il choisit et ce qu'il peut. À ce niveau, la valeur morale d'une personne est faite de capacités, de qualités (que l'on désignera plus loin par un autre terme) qui la rendent apte à user comme il convient de toutes les choses de la vie et l'en font user ainsi quand se présente l'occasion.

Prenons l'exemple de la sobriété. C'est une capacité, une qualité, fruit d'actes répétés, qui rend capable de contrôler un penchant pour les boissons alcoolisées. Le sobre est capable de faire bon usage de ces boissons, même entouré de personnes en faisant un usage exagéré. Le changement, à ce niveau – celui de la disposition, de l'habileté de l'aptitude – prend la forme d'une amélioration si les victoires s'accumulent ou une détérioration et si les défaites se succèdent.

Le rapport aux études est aussi un rapport à la connaissance qui est très variable suivant les étapes du parcours scolaire. On observe néanmoins différents comportements face au savoir. Certains étudiants font preuve d'une grande curiosité d'esprit : ils valorisent les savoirs de façon intrinsèque et développent des pratiques autodidactes ; d'autres étudiants insistent plutôt sur l'utilité des études pour leur avenir. Certains sont ambivalents face aux savoirs et d'autres plus ou moins désinvestis.

Un rapport plus instrumental vis-à-vis des études apparaît chez des étudiants qui s'assoient au premier rang pour attirer l'attention des enseignants et qui investissent davantage certaine matière : c'est-à-dire que pour des étudiants venant d'arriver en France, ils seront plus attentifs et plus coopératifs durant les cours de français et ils auront plus d'exigences vis à vis des enseignants de Français langues étrangères (FLE). Mais le sens donné aux activités d'apprentissage joue également un rôle essentiel. Les cas de réussite atypique en milieu populaire étudié par Charlot et Rochex (1994) montrent, en effet, que les étudiants

ont conscience de la spécificité des savoirs et des compétences universitaires, par rapport à celles qu'ils acquièrent durant leurs études et dans leur famille, également.

Ces dispositions sont favorisées par ce double contexte qui permet de vivre « une expérience scolaire à l'étranger », en particulier, « une expérience scolaire en France », comme une expérience de développement symbolique et social. Mais, à la fois, « l'intérêt des études » apparaît comme une motivation essentielle, pour intégrer l'enseignement supérieur quel que soit l'âge, le niveau d'études et l'ambition scolaire et universitaire. Ceci est particulièrement vrai pour les disciplines de sciences économiques et sociales, dont 80 % des étudiants mettent en avant ce facteur.

Le rapport aux études pose néanmoins d'importants problèmes aux nouveaux arrivants qui doivent rompre avec les habitudes prises à l'école en Chine et, pour une partie d'entre eux, dans le monde professionnel. Ces problèmes surgissent de la confrontation avec des attentes nouvelles de la part des enseignants, chez qui la place de l'implicite est très importante, avec des pratiques nouvelles d'organisation des cours et des enseignements, avec un autre mode de rapport au savoir qui exige une maîtrise importante de la méthodologie.

L'enseignement spécifique de ce savoir-faire semble d'ailleurs nettement favoriser la réussite des étudiants à l'université. Mais la difficulté à établir un lien au savoir permet de prolonger l'université, et éventuellement, d'adhérer à ses finalités intellectuelles. La tension crée l'autodiscipline qu'exigent les études à ce niveau et l'envie qu'ont les étudiants de profiter de l'autonomie vis-à-vis de la famille, compte tenu de la souplesse de l'institution qui suscite un sentiment de grande liberté.

6. Vie quotidienne dans les organisations universitaires

6.1. Apprendre à réussir

Devenir un étudiant ne suppose pas seulement un rapport spécifique aux études, mais également l'apprentissage et la maîtrise des routines propres aux organisations universitaires. Certains éléments de ce « curriculum caché » sont communs à toutes les institutions de formation et la majorité des étudiants les intègrent après quelques années de formation. À l'école, nous apprenons à vivre en communauté, à développer un rapport spécifique au temps ou à être continuellement évalué. D'autres éléments sont propres à

chaque niveau d'enseignement et imposent la maîtrise de nouvelles compétences pour les entrants.

Apprendre à réussir veut dire aussi profiter des espaces de jeu et de négociation qu'offrent les organisations scolaires et universitaires, pour ménager et rentabiliser l'investissement dans le travail. La transition entre le lycée et l'université est très importante, parce qu'elle implique un travail important d'identification du statut d'étudiant. A. Coulon (2008) distingue trois temps dans ce processus : a) Le temps de l'étrangeté, la confrontation avec un nouveau vocabulaire, de nouvelles règles et pratiques qui sont présents dès l'inscription universitaire et l'organisation de l'enseignement. b) Le temps de l'apprentissage qui comprend l'identification des tâches à accomplir et la construction progressive d'un parcours de formation, la maîtrise des catégories et disciplines universitaires et la constitution des routines de travail. Il comporte souvent des phases de lassitude et de découragement face au travail mais aussi, face à l'anonymat et à l'isolement. c) Le temps de l'affiliation est marqué par l'acquisition d'une maîtrise dans l'interprétation et l'usage correct mais aussi détourné des règles, la construction d'une stratégie de carrière et, pour certains, une véritable affiliation intellectuelle, pouvant conduire à contester, parfois, les enseignements et à développer une optique personnelle de recherche.

6.2. Rôle des camarades de l'université

6.2.1. Curriculum formel et le curriculum caché

Le rôle des camarades dans les apprentissages et dans l'intégration universitaire et sociale des étudiants est, soit minimisé par les professeurs et l'institution, soit perçu de façon négative. Les bavardages en classe sont généralement assimilés à des distractions par rapport aux tâches à réaliser, par exemple : l'exposé en groupe. Pourtant les interactions « horizontales » entre étudiants, dans la classe, jouent un rôle important dans le développement de comportements d'entraide, susceptibles d'aider certains étudiants à réussir et pour la socialisation des « nouveaux venus » ou des étudiants plus distants de l'univers scolaire (Vasquez-Bronfman, 1996).

Le terme *curriculum* désigne l'ensemble des étapes pédagogiques vécues par un « apprenant » durant son *cursus* dans le cadre d'une institution d'enseignement ; nous référons ici au « programme de formation officiel » : c'est le *curriculum formel*.

Nous parlons de curriculum réel pour désigner le programme effectivement dispensé ou ce que les élèves apprennent réellement. Mais tout ce qui est appris à l'école n'est pas expliqué dans le curriculum formel, nous parlons alors de *curriculum caché*. Ainsi, le *curriculum défini* délimite les contenus transmis par voie d'enseignement. Ce qui est de l'ordre du savoir et doté d'une valeur éducative. Cet ordre du savoir-faire ou de la « recette », laissé au hasard des situations de la socialisation diffuse, réalisée notamment dans la famille, transmet aussi des schèmes de pensée. Le *curriculum réel* véhicule implicitement des valeurs morales.

Le *curriculum caché*, c'est aussi toute une conception de l'intelligence et du travail intellectuel : les étudiants apprennent à relativiser le fait d'être sans arrêt comparés et classés, sur la base d'activités assez concordantes pour que ces classements débouchent sur une hiérarchie relativement stable, révélant une compétence générale objective et mesurable, répartie selon une courbe en cloche (courbe de Gauss), avec autant de niveaux élevés que de niveaux faibles. Nous apprenons aussi que c'est à travers le travail individuel et dans une situation de compétition, que cette intelligence se révèle, ou encore, s'assimile à l'apprentissage et à l'écoute souvent passive du professeur.

6.2.2. Précisions sur le curriculum caché

Le *curriculum caché* incorpore des jugements de valeurs implicites sur l'importance respective des disciplines : les étudiants s'aperçoivent vite des hiérarchies entre les matières principales et secondaires. Nous parlons du curriculum caché quand il amène essentiellement à expliquer en quoi tout programme d'instruction contient une visée éducative plus large, sans suggérer que certains éléments sont cachés.

Le *curriculum caché* désigne une action de l'école non avouée qui tend à faire intérioriser des modes de pensée, où Eggleston, un acteur américain, identifie **sept** caractéristiques :

a) Vivre en groupe : nous sommes constamment sous le regard des autres, si bien que nous apprenons à nous isoler, à différer la satisfaction des désirs personnels (s'adresser au professeur ou à d'autres étudiants, se déplacer, interrompre une activité, obtenir de l'aide).

b) Tuer le temps : attendre, s'accoutumer à l'ennui, apprendre à patienter, savoir supporter l'attente.

c) Se prêter à l'évaluation d'autrui (le professeur, mais aussi les camarades) : nous sommes exposés en permanence au jugement d'autrui, sans possibilité de s'y soustraire.

d) Espérer l'estime : La recherche de reconnaissance, attendre des félicitations ou toute autre forme de récompense.

e) Vivre dans une société hiérarchisée et stratifiée : avec une inégale répartition du pouvoir (les leaders, les meneurs, les groupes).

f) Influencer le rythme du travail en posant de nouvelles questions : en déclarant ne pas trouver son matériel, ne pas comprendre.

g) Partager les valeurs et les codes de communication d'un groupe restreint.

Ces sept habitudes renvoient à la gestion du temps, de l'espace et des codes de conduite : l'ordre social et moral, l'existence des inégalités et des hiérarchies, la nécessité du travail et de l'effort, le respect de l'autorité et des institutions. Le curriculum caché se situe dans le domaine du non-dit.

7. En Synthèse

Ce chapitre était consacré à la situation des étudiants chinois en France et à leurs difficultés, face à leur projet professionnel, compte tenu du milieu universitaire français et de la diversité des milieux sociaux dont ils sont issus. Le système des valeurs chinoises joue un rôle important, dans ce contexte, de même que les conditions matérielles de vie, dans le milieu universitaire, par rapport au milieu social chinois dont ils sont issus.

À la lumière de ces éléments, dans le chapitre 5, nous allons voir comment les étudiants chinois s'y prennent pour préserver leur identité et se faire accepter de la population française.

CHAPITRE 5 – DES DIFFICULTES DES ETUDIANTS CHINOIS EN FRANCE

PARCOURS ET ADAPTATION

1. Introduction

Les questions concernant les parcours universitaires et les difficultés universitaires sont très importantes pour les étudiants chinois. Sur les questions universitaires, il existe souvent deux axes privilégiés importants :

Le premier concerne le vécu des étudiants au sein d'un système éducatif étranger, et les adaptations nécessaires pour y mener leurs études : nous évoquons l'environnement universitaire, les méthodes et modes d'enseignement, l'organisation pédagogique, l'utilisation des nouvelles technologies, les modalités d'évaluation, les relations entre enseignants et étudiants. L'étudiant chinois est tenu de s'initier et de s'adapter à une nouvelle culture générale et universitaire requérant des savoirs et savoir-faire méthodologiques. Il s'agit d'un processus au cours duquel l'étudiant vit une « socialisation secondaire » sur le plan pédagogique et universitaire, dans ses relations avec les autres acteurs du milieu de l'enseignement supérieur, afin d'apprendre ou de réapprendre le « métier d'étudiant », en dehors de son pays et dans un nouvel environnement. Ce premier axe aborde donc les conditions de l'adaptation de l'étudiant étranger, en particulier pour les étudiants chinois qui sont des étrangers issus des pays dits « non habituels ».

Le deuxième axe examine les difficultés universitaires proprement dites, en rapport avec leurs effets les plus symboliques, c'est-à-dire l'échec ou le retard dans les études et ses conséquences sur le parcours et le devenir des étudiants.

2. Comment s'adapter à l'université française ?

Les études du premier axe sont souvent choisies par des étudiants issus d'un système éducatif très différent de celui de la France ; le système « moderne » chinois d'éducation ressemble plutôt au modèle américain. En outre, à partir de l'année universitaire 2003-2004, le système LMD a profondément restructuré les études.

Dans une approche différente, il existe une dimension culturelle dans l'adaptation des étudiants chinois. Cette adaptation concerne aussi le rôle joué par les enseignants dans l'adaptation universitaire et sociale des étudiants chinois. Elle souligne qu'il est important

que les enseignants soient sensibilisés aux problèmes d'accueil et de formation des étudiants chinois, afin de les aider à réussir leur insertion à l'université.

Du côté des pratiques pédagogiques chinoises et françaises, les étudiants chinois expriment souvent des difficultés de repérage et d'adaptation à l'égard de certaines pratiques pédagogiques caractéristiques de l'enseignement supérieur français. Pour certains d'entre eux, la compréhension de l'organisation pédagogique des cursus et des activités d'enseignement suscite une perte de repères et des difficultés d'adaptation.

Dans la vie universitaire des étudiants, la relation de l'étudiant avec ses professeurs joue un rôle important. Un autre point évoqué ici concerne le mode d'évaluation et la notation qui privilégient les tests sur des connaissances précises, voire « pointues » : c'est un système de notation auquel les étudiants étrangers doivent s'adapter. Enfin, une aide limitée serait en mesure d'accélérer le processus d'adaptation des étudiants chinois au contexte éducatif en France : un système de tutorat est proposé pour permettre à l'étudiant d'obtenir les informations de base sur l'organisation des enseignements, les choix d'options et des recommandations sur les méthodes de travail.

Sur ce point, restons dans le milieu universitaire

Dans l'ensemble, la plupart des étudiants attachent une grande importance à leurs relations avec les professeurs. Considérons le cas des étudiantes chinoises qui, généralement, sont plus sévères dans leurs opinions, voire, leurs jugements. Ceci est en partie dû au résultat d'un effet de « filière », car les filles sont plus nombreuses en Lettres, par exemple. Les filles chinoises s'inscrivent plus volontiers en faculté de langues. Les points de vue concernant la disponibilité des professeurs sont très partagés : la majorité des étudiants pense que les professeurs ne leur accordent pas assez de temps, en particulier, les étudiants en difficulté qui déplorent l'anonymat des « amphis », mais également le peu de contacts au sein de groupes plus petits, les « travaux dirigés », par exemple.

En France, La relation pédagogique entre enseignants et enseignés, les modes de participation des étudiants aux activités universitaires, ou encore l'approche didactique plus structurée et plus directive est fréquemment appliquée. Ce point est d'une grande difficulté pour nous étudiants chinois, car cette relation pédagogique en Chine est centré sur « l'adaptation aux examens », c'est-à-dire que notre enseignement est basé sur l'objectif unique de passer des concours et obtenir de bonnes notes. Nous constatons peu de

participation. Nous, étudiants chinois, ne connaissons que les trois temps de l'étude : 1) « prendre des notes au cours », 2) « réciter les leçons », et 3) « rendre des notes et travaux aux examens ».

Des étudiants chinois sont souvent marqués par l'environnement dans l'enseignement supérieur. L'expérience universitaire française signifie la découverte de la démocratie universitaire et de la liberté d'expression. Il y a un certain nombre d'étudiants chinois qui ont abandonné leurs études en Chine pour pouvoir vivre l'expérience des libertés académiques en France.

L'éducation chinoise est beaucoup plus contrôlée par notre gouvernement, en particulier en sciences sociales et humaines, avec un ensemble de considérations politiques. L'enseignement supérieur n'a pas donné assez d'autonomie et de liberté dans la réflexion.

3. Difficultés universitaires des étudiants chinois

3.1. Échec scolaire et éloignement familial

Les difficultés des étudiants chinois en France sont souvent étudiées en rapport à l'échec ou à la mauvaise performance universitaire. Le redoublement ou la réorientation, et le changement d'établissement suite à des problèmes scolaires.

Un problème majeur, concernant les étudiants, c'est l'isolement social et les résultats universitaires. Il est nécessaire de compenser le déséquilibre affectif lié à l'éloignement familial, et ce déséquilibre peut avoir un impact négatif sur les résultats universitaires. De mon point de vue, éviter l'isolement, c'est s'ouvrir au monde extérieur, ce monde étranger, au début, pour l'étudiant chinois. Cette ouverture permet d'avoir plus d'informations sur la vie et les études en France, de participer davantage aux activités des groupes étudiants à l'Université ; cette ouverture permet de se familiariser plus aisément avec les normes et les méthodes d'enseignement et de travail, dans le monde universitaire. Nous devons chercher à être présents au niveau de l'accueil et de l'insertion de l'étudiant chinois afin que celui-ci ne reste pas seul parmi ses camarades français et les familles françaises en général.

Selon la situation réelle, deux phénomènes augmentent le taux d'échec : la prolongation (durée allongée des études) et les abandons (réorientation, sortie sans diplôme). Naturellement, les étudiants chinois ont en quelque sorte une double mission à accomplir : l'une parce qu'ils sont souvent de nouveaux étudiants, l'autre parce qu'ils sont étrangers.

Nous pouvons regrouper les facteurs évoqués dans différentes études afin d'expliquer l'échec universitaire de nombre d'étudiants chinois. Ils se divisent en quatre catégories :

3.2. Facteurs universitaires et socioculturels

3.2.1. Problème de la langue française

La procédure applicable aux candidats titulaires de diplômes étrangers apparaît d'emblée plus complexe car elle comporte l'instruction d'un dossier d'équivalence. Elle exige également la vérification de la maîtrise de la langue française des étudiants concernés.

Jusqu'à présent, les tests de français ont surtout été conçus comme un instrument privilégié de régulation des candidatures mais leur rôle devrait être considéré de façon plus avenante, compte tenu des possibilités de préformation en langue française, accessibles aux étudiants engagés dans un cursus convenablement préparé et organisé. En outre, la diversité des textes en vigueur dans les établissements, constitue un facteur d'hétérogénéité qui requiert un effort d'harmonisation, sinon d'uniformisation.

L'expérience des départements de Français langue étrangère (FLE) montre que des candidats de bon niveau parviennent à s'insérer favorablement dans les cursus, même si leurs compétences initiales en langue française sont jugées insuffisantes, dès lors qu'ils bénéficient d'une préformation adaptée.

L'évolution des populations traitée par les départements de FLE confirme l'efficacité de telles préformations, comme composante du dispositif d'accueil. Jusque dans un passé récent, les candidats, suivant leurs programmes, étaient surtout des étudiants qui préparaient les étudiants étrangers au professorat de français. Aujourd'hui, une part importante de l'effectif est constituée d'étudiants orientés vers des filières très spécifiques, notamment dans des domaines de haut niveau d'étude (master professionnel ou de recherche, doctorat, par exemple).

Quand le niveau académique est insuffisant, les difficultés relatives à la langue française (compréhension, prise de notes, consultation de documents, production écrite) s'ajoutent à des problèmes de méthode de travail.

Selon nous, concernant les étudiants chinois non francophones, la plus grande difficulté rencontrée à l'université, c'est la pratique de la langue française. Cette question concerne les corrélations entre l'emploi du français et les compétences linguistiques, de même que

l'utilisation du français à l'université et dans les relations sociales et interpersonnelles. Certains étudiants obtiennent leur visa pour la France, avec seulement 500 heures de français acquis/appris pour obtenir le visa. Leur niveau de français est insuffisant pour suivre des cours à l'université, même si ces cours à l'université sont bien organisés pour les nouveaux arrivants chinois, la situation de l'échec universitaire existe bel et bien. Pour les étudiants non francophones, la plus grande difficulté rencontrée à l'université reste la langue française, particulièrement difficile à l'écrit.

3.2.2. Témoignage

Yan LIN, 27 ans, fille, originaire de Si Chuan. Elle est en 3^{ème} année de Licence AES à l'Université Montpellier 3.

Pendant ses études, une difficulté essentielle est apparue pour elle, le français. Mais ce n'est pas tout : il faut aussi connaître le contexte de la langue, de la culture, de la société et de l'histoire. Il faut noter que cette situation n'est pas un cas particulier. Au contraire, c'est une réalité pour tous les étudiants chinois : langues et civilisations sont éloignées.

Nous allons prendre connaissance du récit de LIN Yan, dans lequel elle évoque ses problèmes avec la langue française.

Je suis arrivée en France en 2003 pour intégrer ma 1^{ère} année d'études supérieures à l'Université Lyon 3. Tout de suite, j'ai suivi un cours préparatoire : nous étions en petit groupe. Les professeurs étaient assez gentils, en particulier, ils parlaient assez lentement et expliquaient bien les contenus des cours. Grâce à cette expérience, je suis acceptée à l'Université Montpellier 3, pour continuer ma 2^{ème} année d'études en France (2004-2005). Mais la situation d'étude a changé totalement : je suis dans le système d'éducation supérieure nationale et non plus dans le cours préparatoire, comme à Lyon 3. Bien que nous soyons étrangers, les professeurs ne ralentissent pas leur vitesse de diction et exigent les mêmes critères pour l'évaluation. Je sens que la difficulté essentielle pour moi est la langue française ainsi que sa compréhension : pendant le cours, je ne peux pas saisir ce que les professeurs nous disent. Après le cours, j'emprunte des notes à mes camarades, mais je peine à les relire. Après quelques semaines, je m'habitue peu à peu à lire ces « *écritures d'intestin* » (nda : expression chinoise), mais, je ne saisis pas encore le sens. Par exemple, pour l'étude de cas en cours de TD, je dis franchement que le cours de TD est un cauchemar pour moi : le professeur nous donne un cas à analyser en 1 h 30, et je ne finis même pas de lire le contenu que l'heure est passée. Lorsque nous travaillons en groupe, je suis comme une personne coupée du monde : mes camarades français discutent entre eux, et je ne sais même pas de quoi ils parlent.

Maintenant, en ce qui nous concerne, la langue française et sa compréhension sont une réalité tangible. La compréhension du français ne se limite pas uniquement à l'utilisation de la langue, elle se situe, s'inclut dans un contexte social. Par exemple, les professeurs nous expliquent des cours avec certaines expressions fixées par l'usage, ces expressions ne sont pas une difficulté pour l'étudiant français, mais pour un chinois, c'est un véritable obstacle : aspects idiomatiques de la langue.

4. Intérêt intellectuel pour la discipline : motivation et désir

Le manque d'intérêt et de motivation pour continuer des études universitaires est une réelle difficulté. La motivation, c'est la mise en mouvement du désir. Mais ce mouvement n'existe qu'à la condition de pouvoir se projeter dans un futur, celui des aspirations.

Une motivation extrinsèque existe quand le but poursuivi n'est pas l'objet propre de l'activité déployée pour l'atteindre.

Une motivation intrinsèque existe quand le but poursuivi est l'objet propre de l'activité déployée pour l'atteindre.

Le vrai plaisir d'apprendre est peut-être le passage de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque. Certains étudiants chinois doivent saisir le lien, le rapport existant entre désir et motivation.

Plusieurs étudiants chinois de notre entourage n'ont acquis aucun diplôme supérieur français après leurs études dans ce pays et ils sont retournés en Chine, « bredouilles ». Ils ont perdu toute confiance pour continuer leurs études après divers échecs.

4.1. Facteurs institutionnels : problème d'information

Le manque d'information sur le fonctionnement du système éducatif, la mauvaise orientation, les problèmes d'adaptation à la demande des enseignants, les mauvaises conditions de travail et le manque de soutien, tels sont les facteurs institutionnels les plus importants.

Certains étudiants chinois s'inscrivent trop hâtivement dans une spécialité. Ils n'ont pas pris le temps de bien réfléchir au niveau de difficulté des études et à leur capacité de réussir. Les études universitaires doivent comporter ces deux dimensions : intellectuelle et professionnelle, dans cet ordre, surtout dans la conception française de l'enseignement universitaire. Les études reflètent une part de l'identité de la personne. C'est une image projetée dans l'avenir, qui concerne la carrière, le statut et la position de l'étudiant chinois.

4.2. Facteurs externes : problème du soi

Les problèmes sociaux ou individuels sont l'isolement, l'anxiété qui engendrent des troubles psychologiques, auxquels s'associent des difficultés matérielles : logement et

conditions de vie, avec un manque de temps et l'obligation de travailler pour financer ses études.

Il y a une petite partie d'étudiants chinois dont la motivation à venir en France pour étudier n'est pas réelle. Ils ont trompé la confiance des agents consulaires pour obtenir un visa. Une fois en France, ils s'inscrivent à l'université pour obtenir une carte de séjour, mais ils travaillent ailleurs. Bien que la communauté chinoise trouve cette pratique honteuse, ce comportement est d'actualité et fréquent.

Les troubles psychologiques sont aussi une composante majeure ; ils se manifestent chez des étudiants assez jeunes, éloignés de leur famille, ils ne peuvent pas supporter, conjointement, manque affectif et nécessité d'adaptation : la pression des études, de la vie et, plus encore, la pression de l'esprit.

Par exemple : Il a existé un cas particulier à Lyon 3 cours de l'année 2011-2012. Un étudiant est devenu psychotique et il a été hospitalisé en France, et après. Après son hospitalisation, il est retourné en Chine.

En bref, les étudiants chinois viennent d'un pays émergent, et se retrouvent face à une université qui est très peu préoccupée par leurs demandes et de leurs problèmes. À leurs yeux, l'université est peu « intégratrice », et donne l'image d'un univers faiblement organisé. Le nombre d'étudiants dans les grands établissements, la distance avec les enseignants qui reste la première demande des étudiants, les relations d'amphi et de cours surchargés, réduisent les possibilités pour des étudiants chinois de développer des relations sociales en dehors des cours et même directement dans les cours. Au milieu des autres étudiants, ils sont déjà isolés.

Le projet d'études et le rapport aux études sont des thèmes qui ont été peu étudiés en France. Les étudiants fréquentant l'Université, quelle que soit leur origine, se définissent par le sens qu'ils donnent à leurs études, dans la perspective de leurs projets professionnels et personnels. Mais les étudiants chinois, comment construisent-ils leurs projets et de quels moyens disposent-ils ? Cette question se pose aussi pour d'autres étudiants étrangers mais de façon moins cruciale s'ils sont européens, par exemple. Ces questions sur la finalité sociale des études et leur utilité se manifestent avec toute leur complexité chez tous les étudiants étrangers et pas seulement chez les étudiants chinois, bien qu'à des degrés divers.

Il faut noter enfin que l'université ne doit pas être seulement considérée comme un espace d'études où de jeunes étrangers suivent un cursus et préparent des diplômes dans des

conditions difficiles. Comme on peut le constater, dans certaines études, cette expérience interculturelle dans un nouvel environnement universitaire offre à tous les étudiants étrangers la possibilité de réfléchir sur leur propre système éducatif, ou sur leurs savoirs antérieurs.

L'université, en France comme ailleurs, est un lieu d'acquisition/apprentissage de connaissances et de modèles culturels qui permettent aux étudiants d'élaborer une réflexion critique et comparative sur les sciences, la pensée, la société, la culture, et sur eux-mêmes en tant que sujets apprenants. Malgré les difficultés multiples, nous, tous les étudiants étrangers, apprenons beaucoup à l'Université, aussi bien pour nos études que sur la société et le pays d'accueil.

5. Conditions de vie des étudiants chinois en France

Le thème portant sur les difficultés de la vie matérielle rencontrées par les étudiants chinois au cours de leurs études en France a été largement abordé par une très grande partie des études empiriques et divers rapports : « *Les conditions d'inscription et d'accueil des étudiants étrangers dans les universités en Juin 2005* ». Ces difficultés sont parfois très liées les unes aux autres et on ne peut pas les isoler de façon artificielle. Nous parlons des problèmes liés au logement, au financement des études, aux démarches administratives, à l'accès à différents services universitaires et sociaux.

Nous avons pu constater que la gratuité de l'enseignement supérieur constitue l'une des motivations des étudiants pour choisir la France comme pays d'études. À cet enseignement gratuit, il faut ajouter une série d'aides destinées à ces étudiants (bourses, aide au logement, restaurant universitaire). Malgré ces mesures, il existe des difficultés matérielles importantes subsistent pour certains étudiants. À ces difficultés, viennent se greffer les démarches administratives lourdes qui constituent une préoccupation permanente chez certains étudiants chinois.

5.1. Question du financement des études

Parmi les difficultés, le problème financier est le plus souvent évoqué par les étudiants étrangers. Bien que la plupart des étudiants chinois aient préparé leur financement avant d'arriver en France, ce problème reste un souci majeur pour une petite part des étudiants chinois. Tous les étudiants chinois sont dans la catégorie des étudiants non boursiers.

D'après notre première enquête de septembre 2004 et janvier 2005, et les années suivantes le confirmant, sur une soixantaine d'étudiants chinois, moins de cinq ont rapporté, en toute honnêteté, avoir des problèmes financiers. Ce cas de figure concerne aussi certains étudiants venant d'une région où le coût de la vie est nettement inférieur à celui de la France. Le problème financier n'est pas d'ordre individuel, il est lié au problème du travail temporaire en France. Les étudiants étrangers âgés de plus de 25 ans trouvent plus facilement du travail que les étudiants de moins de 22 ans.

5.2. Vivre une expérience à l'étranger

Vivre dans une société étrangère, comprendre, décoder les normes et s'adapter à la culture du pays d'accueil est avant tout un vécu, une expérience. C'est dans les interactions avec les autres que l'étudiant étranger se construit et apprend à vivre dans le nouvel environnement. La compréhension interculturelle et l'adaptation impliquent un changement chez l'étudiant étranger. Le sens de l'expérience individuelle dans un pays étranger en tant qu'étudiant est conditionné également par le savoir-être et les aptitudes de chaque acteur social.

5.3. Vivre entre deux cultures

Une fois arrivé au pays d'accueil et inscrit à l'université, le fait d'être étudiant et étranger, implique des différences de langue, de mode de vie, de normes et d'organisation pédagogique, de préparation psychologique. Comment réagit l'étudiant étranger devant cette situation d'isolement, quelle est son attitude face à un milieu social qui lui est étranger, déjà par la langue, par les mœurs, l'idéologie et les pratiques sociales ? Si nous nous référons aux diverses recherches qui abordent la question de l'expérience interculturelle des étudiants étrangers, nous pouvons identifier plusieurs tendances :

- a) Avant tout, nous nous intéressons aux difficultés et/ou aux troubles psychologiques occasionnés par cette expérience à l'étranger, et aux conflits et tensions éventuels provoqués par la distance et la différence culturelle.
- b) Les étudiants chinois sont obligés d'aborder le sens des échanges et des liens sociaux dans le pays d'accueil, leur vécu et leur expérience d'étudiants étrangers, la façon dont ils vivent ces différences et les ruptures qu'elles engendrent, la séparation et l'éloignement familial, l'acculturation produite par des contacts prolongés et

multiformes avec une autre culture, un autre mode de vie, un système de valeurs différent représentent un changement radical de vie.

- c) Vivre dans une autre culture et avoir une expérience à l'étranger est aussi l'occasion de découvertes enrichissantes et l'accès à de nouvelles connaissances. C'est aussi pour les étudiants chinois, une période de « socialisation secondaire ».
- d) **Les étudiants chinois sont un exemple intéressant, parce qu'ils montrent les différentes dimensions dans l'expérience interculturelle des étrangers au sein de leur nouvel environnement social et universitaire.**

Sur ce dernier point de l'adaptation de l'étudiant chinois dans la société estudiantine française, l'objectif est d'analyser les phénomènes psychiques dans l'expérience vécue en France. En utilisant l'analyse qualitative du discours d'étudiants accueillis lors d'entretiens semi-directifs, nous mettons en évidence deux moments forts et douloureux vécus au cours de la première période de leur séjour en France. Le premier concerne la séparation : la souffrance est visible dès le début du séjour, et se présente comme un conflit d'ambivalence, l'émergence d'un sentiment de perte et d'être perdu, un sentiment de culpabilité qui réactive d'autres expériences de séparation. Le deuxième moment fort est la désillusion, dans la mesure où, chez tous ces étudiants, nous observons l'existence d'un mythe de la France. Le mythe était l'objet recherché pour une possible satisfaction des désirs.

Cette première expérience, parce qu'elle est douloureuse, déçoit l'étudiant ; il est confronté à une autre réalité que celle qu'il attendait, une réalité qui brise son illusion et identifie le pays d'accueil comme le « mauvais », et le pays d'origine comme le « bon ».

Si nous abordons la question de la rencontre entre deux cultures très différentes, il faut montrer que les étudiants réactualisent le conflit des valeurs entre Orient et Occident, entre tradition et modernité. Ainsi l'aspiration à une forme de liberté a été décelée chez la plupart des étudiants interviewés, les garçons chinois attachant plus d'importance aux effets symboliques de leurs études. À la différence des filles (surtout leur famille) qui mettent l'accent sur l'utilité des études sur le marché du travail.

5.4. Adaptation psychologique et culturelle

Pour les étudiants chinois, l'adaptation sociale et psychologique de l'étudiant étranger est un point primordial de la réussite en France, réussite des études et de la vie sociale. Nous soulignons aussi l'importance des traits psychologiques personnels dans cette expérience interculturelle, tels que la capacité d'adaptation, la participation sociale et culturelle, la connaissance de la langue, l'ouverture d'esprit, et la confiance en soi, traits de personnalité importants pour l'adaptation socioculturelle à la société d'accueil.

Nous repérons plusieurs types de facteurs qui favorisent cette adaptation de l'étudiant étranger : les compétences langagières, pendant le séjour en France, les variables affectives comme les motivations et la résistance à l'anxiété, l'attrait de la nouveauté, autant de traits de personnalité et d'aptitude à l'action qui font la différence. En outre, l'ouverture au monde international, l'aisance dans la diversité, le parti tiré des expériences antérieures sont d'autres atouts mis au service de la cognition, représentée par les styles et stratégies d'apprentissage, sans oublier certains éléments plus « objectifs », comme la dimension de la ville, l'âge, et le contexte d'accueil d'un étudiant chinois.

Le niveau et le type d'études, l'âge, les activités professionnelles, le revenu et le mode de résidence influencent également la sociabilité des étudiants chinois. Par exemple, les étudiants de premier ou de second cycle vivent plus en contact avec les Français que ceux de troisième cycle.

La vie sociale des étudiants chinois se scinde en deux types de variables. Les premières variables traduisent la tendance à vivre en groupe national ou plurinational, la seconde concerne l'ouverture en milieu français.

Nous montrons comment une catégorie d'étudiants chinois réussit son adaptation au mode de vie français, en s'associant aux différentes activités socioculturelles, grâce au contact direct avec des Français et au suivi de l'actualité du pays d'accueil : lecture des journaux, etc.

Le degré d'adaptation sociale de l'étudiant est conditionné par l'augmentation de ses contacts avec les membres du nouveau groupe social et universitaire qu'il fréquente. Il se traduit par « la participation des étudiants étrangers aux activités culturelles » : fréquentation du cinéma, du théâtre, des concerts, etc. ou encore la lecture des journaux français. La situation de l'étudiant chinois en France confirme la relation significative entre

ses difficultés d'adaptation socioculturelle et le type de contacts qu'il établit avec les Français et la société.

Il faut souligner que la majorité des étudiants chinois s'intéresse nettement moins que les Français et que les autres étudiants étrangers aux activités culturelles, sociales et sportives. Cependant, le fait d'exercer une activité professionnelle à temps partiel ou à temps complet augmente sensiblement leurs contacts avec la société française.

Beaucoup d'étudiants chinois reconnaissent que leur séjour en France a changé leurs représentations antérieures sur les deux cultures. Cependant, nos observations tendent à montrer l'émergence d'un sentiment de préservation de l'identité culturelle qui passe par la prise de conscience de celle-ci. Cette réussite passe aussi par la pratique de la langue du pays d'accueil, l'insertion dans la vie de la société française, pour vivre au mieux, tout comme ils vivent lorsqu'ils sont en Chine. Les étudiants chinois évoquent également deux autres types de pression culturelle : la langue et les médias.

5.5. Distance culturelle et problème d'adaptation

Notre expérience d'étudiant chinois et notre enquête sur les étudiants chinois nous ont permis de rendre compte de la distance culturelle entre le pays d'origine et celui d'accueil. Cette distance apparaît comme un facteur essentiel du « choc culturel ». Nous constatons aussi que, pour certains, les effets passent presque inaperçus ou provoquent une légère irritabilité, alors que pour d'autres, c'est la crise de panique qui les conduit à retourner dans leur pays ou, dans d'autres cas, à demander une aide psychologique.

Certains affirment que le problème d'adaptation du groupe des étudiants chinois est dû à une distance interculturelle très marquée et généralement moindre dans d'autres groupes du tiers-monde. Cette distance culturelle est donc un facteur déterminant de l'adaptation sociale et culturelle. Cette distance culturelle, pour nous étudiants chinois, avec une longue éducation traditionnelle, rend compte de toute la complexité d'une expérience interculturelle entre des individus issus de deux cultures très différentes. Les étudiants qui ne réussissent pas leur adaptation socioculturelle risquent l'isolement social qui engendre les difficultés psychologiques liées à l'exil. Il est donc important de souligner que l'absence d'aide psychologique pour ces étudiants en difficulté est un grand manque.

5.6 Aspects positifs de l'acculturation

Sur le plan culturel, pour les étudiants chinois et tous les étudiants étrangers, il faut prendre conscience de la diversité des cultures occidentales, du relativisme culturel, et en même temps, de la revalorisation de leur culture d'origine.

L'approfondissement de leurs représentations leur permet aussi de devenir « moins sectaires », pourrait-on dire, face à la culture française et européenne, qui diffère considérablement de celle dont ils sont issus. Cependant, le contact direct et l'expérience conduisent les étudiants chinois à adopter un regard plus nuancé par rapport à l'image idéalisée et épurée qu'ils avaient de la culture française. Ils découvrent nombre d'aspects négatifs : matérialisme, excès de la société de consommation, valeur hypertrophiée de l'argent, gaspillage et, surtout, l'individualisme. Pour les étudiants chinois, l'expérience française les a aidés à être plus ouverts aux autres sociétés.

Les expériences d'études à l'étranger montrent également les effets produits par les relations centrées sur autrui, la prise en compte de l'autre. Les étudiants chinois qui orientent leurs relations vers « *out-ourselves* » (à l'extérieur de nous-même et de la communauté) acquièrent de nouveaux savoirs sociaux. Par rapport aux autres étudiants étrangers, les étudiants chinois sont plus fermés et réservés, face à la découverte de l'altérité entre la France et la Chine. Le séjour est pour eux une occasion de se découvrir, c'est une aventure dans un autre espace-temps. Ils sont prêts à « bouger » et sont ouverts aux changements de langue et d'environnement personnel, ils modifient leur mode de vie, leur manière de travailler.

Faire des études à l'étranger, c'est se centrer principalement sur les changements culturels. Pour les étudiants chinois, les expériences françaises sont la stabilité et la plasticité des stéréotypes nationaux : Les individus sont confrontés, aux normes (en grande partie conflictuelles) de deux sociétés ayant pour eux valeur de référence. L'image propre de ces individus est fortement sollicitée et remise en cause. Cette situation engendre une dynamique personnelle et sociale qui est à l'origine des changements chez l'individu. Nous devons donc nous intéresser au processus de ces changements, dans une perspective psychologique.

Il existe cinq étapes psychologiques chez les d'étudiants étrangers issus des pays « non-habituels » :

- La première est une crise importante qui représente l'un des vécus les plus forts de son existence ;
- La seconde est un repli narcissique partiel, caractérisé par une solitude que le sujet se donne pour arriver à une meilleure connaissance de soi ;
- La troisième est le contact avec un groupe intermédiaire qui possède des caractéristiques analogues ;
- La quatrième consiste à rechercher un objet de substitution, une activité productive au sein de la société d'accueil ;
- La cinquième est la maîtrise des pulsions, par un mécanisme de sublimation qui se manifeste dans les études, les activités culturelles.

Le fait de faire des études supérieures à l'étranger représente un état chronique de crise et de prises de décisions. Pourtant, nous précisons que dans les sorties non pathologiques et créatives de ces crises, nous observons un mouvement évolutif chez les étudiants chinois et aussi chez les autres étudiants étrangers, qui dépend avant tout de leur équilibre émotionnel. Selon les termes de certains chercheurs (Winkelman, 1994 ; Bautista 2004)¹, nous parlons d'un « choc culturel », d'une « crise » et d'une « rupture » qui se manifeste lors d'une expérience d'anxiété, provoquée par un manque de compréhension de ce qui est perçu normalement, des symboles et des repères d'interaction sociale. Les étudiants chinois, ou les autres étudiants étrangers à des degrés divers, se situent entre proximité et distance, inclusion et exclusion, socialisation et désocialisation, appartenance et déracinement.

L'expérience de faire des études à l'étranger implique irréductiblement complexité et désordre, le choc que subit l'individu provient du fait que ses premiers contacts humains se vivent parfois de façon violente, ce qui ébranle l'individu dans son psychisme dès son arrivée. C'est aussi une « fatigue culturelle », la difficulté de communication, et nous remarquons que les étudiants préfèrent la surprise et la découverte, plutôt que le choc.

¹ Michael Winkelman (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling & Development*, vol 73(2), Nov-Dec 1994, 121-126.

F. Bautista (2004). El choque cultural como umbral al etnorelativismo: Jóvenes norteamericanos en Venezuela, *Boletín Antropológico*, 60, pp. 89-122.

6. Question du retour en Chine

Sans aucun doute, la majorité des étudiants chinois vont retourner en Chine après leurs études en France. Aujourd'hui, la situation de « la tortue marine »¹ est de plus en plus fréquente dans les grandes villes chinoises.

Nous commençons alors à nous demander si le fait d'entreprendre des études à l'étranger est un moyen de favoriser ou d'accélérer le « double cerveau » (cf. infra). En effet, les étudiants chinois sont souvent devant un double perspectif : la réinsertion dans son pays d'origine, ou la sédentarisation en France ou dans d'autres pays européens. Dès leur arrivée en France, certains d'entre eux ont une stratégie de d'installation définitive en tête. Les études, sont souvent choisies en rapport avec les besoins du pays d'accueil et, à terme, servent à trouver une opportunité professionnelle. Nous pouvons identifier également le cas d'étudiants qui utilisent l'inscription à l'université ou les études universitaires, pour justifier leur séjour en France.

6.1. Phénomène du « double cerveau »

Chez les étudiants chinois, seulement près d'un étudiant sur deux dit avoir décidé de rentrer en Chine, et plus de 70 % sont dans l'incertitude face à leur avenir. Deux raisons compromettent l'hypothèse du retour : Le premier est professionnel et économique et la seconde, culturelle.

Ils anticipent les problèmes que leur réintégration dans le cadre social et culturel de leur pays d'origine paraît leur poser.

Les facteurs qui jouent de manière constante dans le sens du retour sont : l'attachement au pays natal, la force des liens familiaux et les exigences ressenties par rapport à l'appartenance nationale. Les étudiants chinois se sont interrogés sur la décision de retour ou de non-retour au pays d'origine une fois leurs études terminées. C'est difficile d'appréhender des décisions de retour ou de non-retour sans, au préalable, avoir analysé les circonstances du départ. L'une des variables déterminantes dans la décision de ces étudiants dépend des motivations au départ et de l'entourage des étudiants en France.

¹ Tortue marine : adage chinois qui désigne les étudiants qui ont terminé leurs études à l'étranger et qui rentrent au pays longtemps après, comme les tortues marines reviendront longtemps après, pour pondre leurs œufs.

6.2. Problème de la réadaptation culturelle

Une partie des non retours s'explique par les difficultés liées à la réadaptation dans le pays d'origine une fois les études achevées.

Il faut mettre l'accent sur ce problème d'acculturation seconde. Désormais, on nous traite non seulement de « tortue marine » mais aussi de « banane » (jaune à l'extérieur, blanc à l'intérieur !). Nous soulignons l'importance du problème du retour des étudiants chinois ou asiatiques dans leur pays d'origine à cause de l'acculturation engendrée par la culture du pays d'accueil. Ici, il faut préciser que le phénomène de « la banane » se manifeste souvent pour les étudiants plus jeunes comme les 1^{ères} et 2^{èmes} catégories d'étudiants : Au cours de leurs longues années d'études, ces étudiants passent du statut d'adolescent au statut d'homme. Pendant cette dizaine d'années d'apprentissage, ils côtoient deux cultures. Ils acceptent l'éducation supérieure française occidentale, sa pensée, ses modes de vie. Après être rentrés chez eux, les étudiants doivent faire face à un autre problème important : le transfert des connaissances acquises et l'essai de synthèse entre les valeurs étrangères et indigènes, et ceci dans le cadre du travail, de la politique, de la famille ainsi que dans la vie quotidienne.

Il existe également la crainte d'avoir du mal à se réadapter dans son propre pays. C'est l'un des facteurs qui pose le problème du « double cerveau ». Il faut souligner également l'importance de ce phénomène : un certain nombre d'étudiants chinois refusent de rentrer dans leur pays d'origine à la fin de leurs études.

7. En Synthèse

Ce chapitre était consacré à la problématique des étudiants chinois en France. Parmi les étudiants étrangers, ils représentent une catégorie, non pas à part mais en tout cas très spécifique, qui requiert une attention particulière. Nous avons tenté de mettre en lumière cette problématique, à partir de divers paramètres : leur adaptation à l'université française, leurs difficultés universitaires, l'éloignement de la famille, la possibilité de se trouver en l'échec universitaire, leurs conditions de vie, leur adaptation à un entourage très différent d'eux, y compris de race différente, divers facteurs socioculturels, etc. autant de questions qui rendent compte de la complexité du phénomène, trop souvent ignoré dans le monde universitaire, seulement vu par quelques uns.

CHAPITRE 6 – ÉDUCATION, FORMATION ET IDENTITE SOCIALE

1. Introduction

Tout d'abord, nous nous posons la question de la formation, puis nous évoquons l'identité sociale et l'éducation. Autrement dit, nous reprenons trois notions : « éducation », « enseignement » et « formation », pour rendre compte de leur appartenance commune au champ des sciences de l'éducation.

2. Définition de l'éducation

Éduquer vient de *educare* qui signifie nourrir, élever des animaux. Mais *educare* a probablement été contaminé par *educere*, qui veut dire : faire sortir. Le champ lexical d'éduquer est ainsi centré sur l'idée de niveau et d'élévation du niveau. Il n'est pas spécifique dans son domaine d'application et désigne aussi bien le développement intellectuel ou moral, que physique.

Pour enseigner, il s'agit de désigner l'opération, la méthode. En latin, *insignare* c'est mettre une marque, conférer une distinction. Ce qui souligne l'aspect institutionnel de l'activité. L'enseignement est une éducation intentionnelle qui s'exerce dans une institution dont les buts sont explicites, les méthodes codifiées, et qui est assurée par des professionnels ; Enseigner est proche d'apprendre, expliquer, prouver, démontrer : la visée est ici la compréhension.

En ce qui concerne la formation, évoquée plus haut, précisons, ici, que le terme vient du latin *formare*, qui signifie au sens fort, donner l'être et la forme, et au sens affaibli : organiser, établir. Pierre Goguelin souligne le sens ontologique de « former » qui apparaît bien dans le mythe de la genèse où Dieu pétrit l'homme à son image. Former, évoque donc une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l'être. C'est aussi une action globale qui porte à la fois sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être. D'autre part, il peut s'agir aussi bien d'une intervention sur un « formé » que de développement d'un « se formant ». Enfin, former, implique que l'instruction passe dans la vie, et soit mise en pratique. « Former » concerne la transmission de connaissances, et le rapport du savoir à la pratique, à la vie.

3. Éducation

D'abord, nous parlons de l'éducation. « *L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation.* », écrivit Emmanuel Kant. En 1649, l'Académie française reconnaît l'éducation « *C'est le soin qu'on prend de l'instruction des enfants, soit en ce qui regarde les choses du corps, soit en ce qui concerne les exercices de l'esprit.* » Fondamentalement, l'éducation est le processus culturel d'humanisation venant parachever le processus biologique. A la différence de la simple socialisation, l'éducation suppose cependant que les deux critères de représentation et de transmission consciente des savoirs, des savoir-faire et des valeurs de la société.

Elle implique donc la référence à des représentations mentales et non plus seulement à des habitudes. Pour définir l'éducation, il existe un point de vue classique, comme l'accès à l'humanité d'homme. Il nous faut donc considérer les systèmes éducatifs qui existent ou qui ont existé, les rapprocher, dégager les caractères qui leur sont communs. Leur union constituera la définition que nous cherchons. Nous pouvons dire qu'il y a autant de sortes de différences d'éducation qu'il y a de milieux différents dans cette société ; elle varie aussi d'une caste à l'autre.

Emile Durkheim (1922) écrit :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné¹.

Elle est présente durant toute la vie : cette science de l'éducation est impliquée dans tous les domaines. Récemment, Reboul (1971) précisait :

L'éducation est l'action qui permet à un être humain de développer ses aptitudes physiques et intellectuelles ainsi que ses sentiments sociaux, esthétiques et moraux, dans le but d'accomplir autant que possible sa tâche d'homme : c'est aussi le résultat de cette action.²

Il y a une autre vision de l'éducation, celle de Brameld³ qui est de 'transformer' la société. Maintenant, au sens restreint, l'éducation est la transmission des valeurs affectives et sociales. Elle ne concerne que le savoir-être et s'oppose alors à l'instruction comme véhicule des savoirs et savoir-faire. Mais au sens large, l'éducation doit résoudre la crise culturelle de notre génération, l'éducation doit créer un nouvel ordre social qui va réaliser

¹ Emile Durkheim (2000). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.

² Olivier Reboul (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.

³ Theodore Brameld (1965). *Education as Power*. Published December 31st 2000, by Caddo Gap Press.

notre culture et identifier l'effort d'économie. L'éducation doit élever la valeur individuelle, élever le niveau intellectuel, la faculté de perception et la limite d'esprit. L'essence de l'éducation est de « cultiver ». C'est-à-dire que nous devons mettre en valeur le potentiel d'un individu. Elle uniformise aussi le développement individuel et la demande sociale.

4. Enseignement

Ensuite, nous verrons l'enseignement. Nous savons déjà que l'éducation est une action. Alors, pour correspondre à cette action, l'enseignement est devenu une méthode. L'enseignement constitue un moyen essentiel de l'éducation. Dans le terme « enseignement », figure l'étymologie latine *signum*, signe. « Enseigner », c'est marquer d'un signe. Ainsi l'enseignement (faire connaître au moyen de signes) est-il au service de l'éducation (action de former le corps et l'esprit). C'est celui qui va manier des signes, transmettre des signes représentations de la pensée).

L'enseignement est une partie de l'éducation. Il est impossible d'enseigner sans éduquer. L'enseignement est aussi une action qui a ses spécificités de fonctionnement. C'est également une mesure qui met en œuvre les objectifs nationaux assignés à l'éducation. La période des études, des enseignements reçus, se déroule souvent dans l'établissement scolaire en un temps donné et en un lieu donné. L'enseignement se situe dans une relation d'inégalité entre l'enseignant et l'élève pour mettre des marques et transmettre des signes. Il existe une relation directe entre l'enseignement et l'école. Sans l'école, il est impossible de réaliser l'enseignement, à moins d'entrer dans le préceptorat (enseignement particulier). L'école est aussi un lieu pour enseigner la culture, les sciences et une certaine expérience de la vie sociale qui fait progresser le développement psychologique et humain et fait se maintenir la société humaine.

L'enseignement, dont la finalité aussi est l'élévation du niveau intellectuel de la personne, la référence au savoir organisé, en systèmes de connaissances, comporte une structure sous-jacente qui suppose des moyens et de la méthode : de la pédagogie. Si nous nous intéressons-nous au mot d'épistémologie : l'enseignement relève d'une logique du savoir. Il se concentre sur les savoirs à transmettre, quelles que soient, par ailleurs, les modalités pédagogiques de cette transmission. Et le savoir de l'enseignement est cet espace théorique où chaque concept se définit par sa relation au système.

Emile Durkheim (1922) précise, à propos de l'école :

L'école est l'environnement le plus favorable pour l'enfant et ses études, l'école ne peut pas ignorer développer entièrement la socialisation de la génération nouvelle et l'individualité de l'enfant¹.

L'éducation et l'enseignement sont deux éléments de la société. Chaque élément de la société, chaque espèce dans une société a et ne peut se dispenser d'une dimension morale, d'une fonction et d'une vision qui exprime sa constitution. Lorsque nous comparons l'enseignement et l'éducation nous pouvons dire que l'enseignement est un moyen au service de l'éducation qui apparaît-elle, comme une fin.

5. Formation : définition

En ce qui concerne la formation, c'est l'un des paramètres les plus indispensables au développement des sociétés humaines, c'est un processus de socialisation qui vise à l'appropriation d'éléments culturels qui sont ceux d'un groupe, d'une classe sociale ou d'une société. C'est une action ou un processus qui vise à rendre des individus plus compétents et performants. La notion de « formation » renvoie à de multiples images et conduit à des prises de position apparemment opposées : « rapport avec les pratiques », donc introduction au réel qui doit « susciter des interrogations », et générer de la force créatrice.

Tilman et Delvaux (2000)² définissent la formation comme une forme de partenariat entre l'école et l'entreprise ou l'organisation. Le partenariat a trait aux échanges entretenus au niveau des organisations. Il porte sur la communication qu'entretiennent entre eux des responsables par rapport à des enjeux institutionnels. La formation relève d'une problématique générale de l'articulation entre la théorie et la pratique au sein de la formation.

L'une des caractéristiques de la formation, c'est le « transfert » : c'est-à-dire, véhiculer des connaissances acquises/apprises à l'école et les développer en profondeur, à travers leur application en situation de travail. En outre, le déroulement de la formation doit, non seulement, se baser sur la structure économique de la société concernée mais aussi considérer la demande des ressources humaines de certains métiers, d'une organisation ou

¹ Emile Durkheim (2000). *Éducation et sociologie* ». Paris : PUF.

². Etienne Delvaux et Francis Tilman (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon : Chronique Sociale, Pédagogie Formation.

d'une entreprise. Sa fonction sera aussi d'adoucir le déséquilibre entre l'offre et la demande sur le marché du travail et ainsi accélérer le bon développement et la bonne circulation entre l'individu, l'organisation ou l'entreprise et la société. Elle est un chemin vers la professionnalisation. C'est aussi un puissant processus de socialisation qui vise à l'appropriation d'éléments culturels qui sont ceux d'un groupe, d'une classe sociale ou d'une société.

La formation est, tout entière finalisée par l'adaptation au poste de travail et à ses évolutions possibles, ordonnées aux pratiques sociales de référence, aux métiers historiquement et socialement constitués. Par définition, la formation s'intéresse aux retombées de tous ordres, aux applications pratiques comme aux promotions sociales et, enfin, son point d'ancrage le plus visible, c'est la pratique qui, à la fois, constitue sa finalité, son référent, son modèle et son milieu privilégié. La logique de la pratique relève de l'action et non du discours, de la finalisation et non du désintéressement, du singulier et non de l'universel, du complexe flou ou de l'analysé. Bref, en formation, il s'agit de doter l'individu de capacités, définies par rapport à des situations réelles, en toute leur complexité : des pratiques de référence finalisées et contextualisées.

Entre « l'enseignement » et « la formation », nous pouvons donc parler de logiques hétérogènes. Du côté de la formation, le refus du modèle scolaire de transmission du savoir et de son mode de fonctionnement intellectuel s'est accompagné d'un rejet de tout savoir théorique et d'une apologie du vécu. Cependant, il faut reconnaître la nécessité de former et la nécessité d'enseigner, c'est-à-dire de construire des savoirs qui apportent des clés pour l'accès à la connaissance et ouvrent les portes de l'analyse des pratiques. Nous pouvons dire que toutes les formations entrent dans une logique didactique (au sens de : « Art d'enseigner »¹ et qu'il leur faut bien se situer par rapport à un corpus de connaissances définis en systèmes.

5.1. Aspects de la formation universitaires

Tout d'abord, nous allons définir la formation universitaire sous un angle scientifique. Il s'agit d'un processus de socialisation de haut niveau qui vise à l'appropriation d'éléments culturels qui sont ceux d'un groupe, d'une classe sociale ou d'une société.

¹ Emile Littré (1957-1959). *Dictionnaire de la langue française*, t. 3, p. 39.

Elle met en œuvre des processus d'adaptation, *via* la confrontation au milieu, et des processus de construction de la personne, *via* des interactions avec autrui ; elle provoque des réorganisations des rapports avec l'environnement.

Elle participe à un processus général d'harmonisation de l'être humain qui remodèle les rapports de l'homme avec son univers physique et socioculturel.

Il existe un autre sens à la formation, celui du « changement » : le changement de pratiques dans la vie professionnelle et le changement de pratiques dans la vie sociale.

La formation n'est pas un simple processus de transmission de la connaissance et/ou des techniques. La logique de la formation est une pratique ordonnée, mais aussi une aide de l'individu à fondre ses savoirs dans une certaine unité.

La formation désigne le problème général de l'articulation de la théorie à la pratique au sein du processus même. Trois phases en ressortent : celle du processus de communication et d'interaction, celle de la socialisation et du regroupement et, enfin, la phase de changement et de progression.

Toute formation met donc en œuvre 3 logiques : la logique psychologique du développement personnel, la logique socioprofessionnelle d'adaptation et la logique épistémique des contenus et des méthodes. En anglais, la formation se dit « *training* », c'est-à-dire « entraînement ».

Nous pouvons atteindre la demande des apprentissages par la formation. Ici, nous allons découvrir qu'il existe certaines notions pour le besoin de la formation

5.2. Besoin de formation

Le besoin de formation est en fonction des objectifs et des projets des différents agents économiques et sociaux.

Ce besoin résulte d'une confrontation avec un problème et sa solution, grâce aux moyens dont disposent actuellement l'agent ou grâce à d'autres moyens mobilisés par l'organisation.

Le besoin de formation est ressenti par l'apprenant et s'inscrit dans un projet.

Le besoin de formation prend sa signification en termes d'apprentissage (besoin d'apprendre), en fonction des situations mises en œuvre par la formation.

Pour le satisfaire, l'apprenant mobilise des ressources cognitives, affectives et sociales.

La satisfaction d'un besoin entraîne la mise en œuvre d'un processus complexe de régulation.

Source : CLERE (F.) Cours de Licence 2002-2003: *Formation Approches Plurielles*

5.3. Signification de la formation

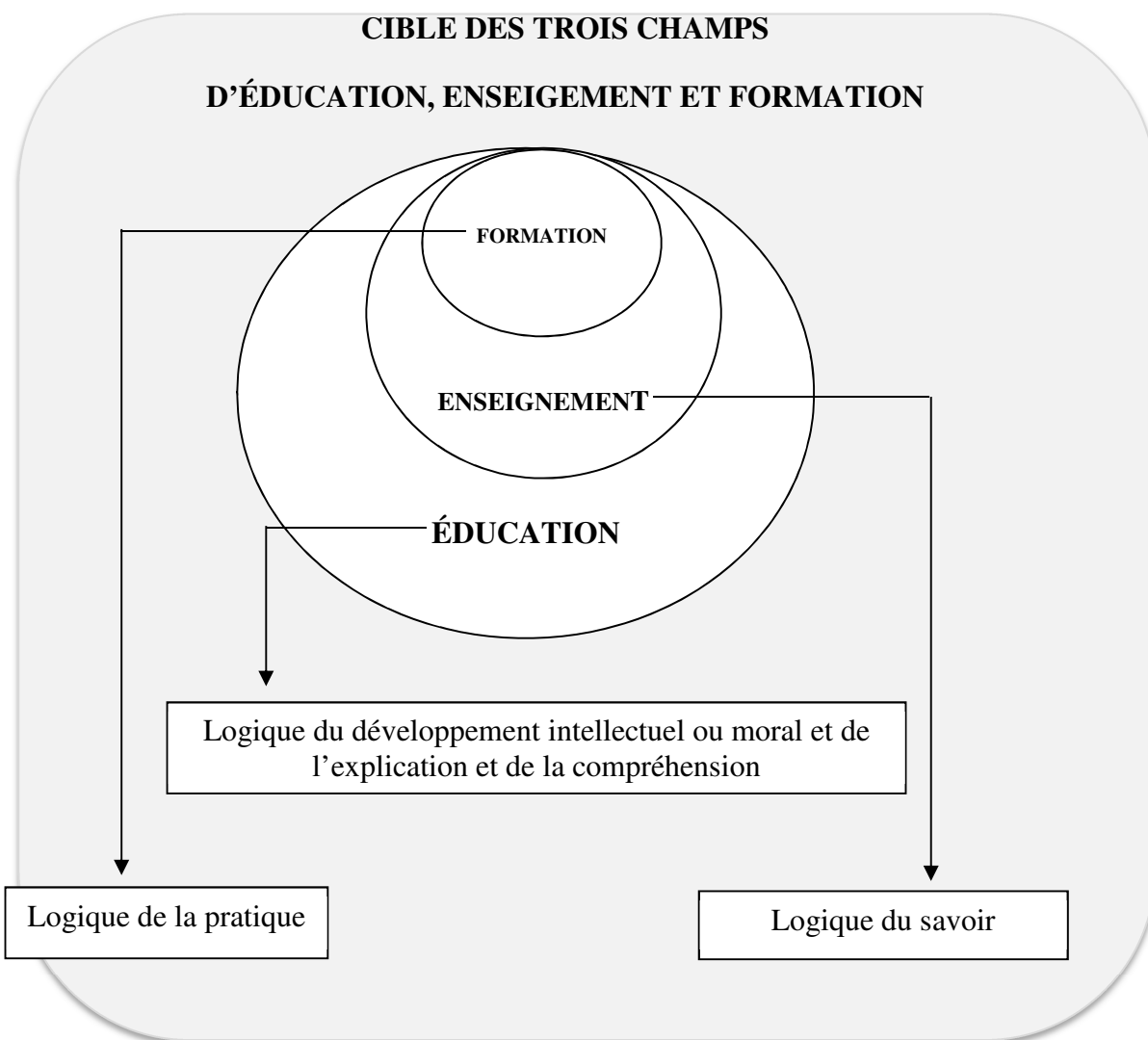
Sous un angle de stratégie de développement personnel, la formation est l'une des parties les plus importantes de l'investissement personnel. En outre, c'est un signe de progression individuelle mesurable pour des individus. Peut-on obtenir une formation suffisante et/ou des chances de développement accrues dans une organisation ou pas ?

5.3.1 Signification de la formation pour une organisation

Élever les compétences de l'individu, ses attitudes au travail, et ses qualités professionnelles.		
Améliorer l'efficacité du travail, réduire les taux d'erreurs, en travaillant pour diminuer le coût de production et le taux de plaintes du client.		
Garantir une meilleure qualité de production et de service.		
Donner satisfaction aux besoins de développement individuel, apporter à l'individu une sensation de progrès et de développement personnel, pendant que l'organisation elle-même se développe, faire savoir à l'individu que le développement individuel et celui de l'organisation sont mutuels.		
« Former l'armée de réserve ». Il y a une expression chinoise qui dit que « si l'on entretient une armée pendant fort longtemps, c'est pour l'employer à un moment donné ». C'est le caractère de « prévisibilité » de la formation.		
Accélérer les trois genres de communication :		
La communication indirecte, entre l'organisation et l'individu ;	le collectif	⇒ l'individu
La communication semi directe, entre le gestionnaire et l'exécuteur ;	le collectif	⇒ l'individu
		⇐
La communication directe, entre l'exécuteur et l'exécuteur;	l'individu	⇒ l'individu
		⇐

5.3.2. Signification de la formation pour l'individu

La qualité du travail individuel et, en conséquence, la compétence, vont être développées et élevées, grâce à la formation technique générale et spécialisée. Nous pouvons alors nous rendre compte que cela suscite de nouvelles questions. Par exemple : « comment bien assortir le savoir être et le savoir-faire ? », « comment bien maîtriser la théorie et la pratique ? »
Nous pouvons renforcer la capacité de rivalité d'un individu par la formation de qualité générale. Par exemple : « les langues », « le comportement individuel ou collectif » ...
Nous allons améliorer les trois communications citées.
En fait, la formation offre l'occasion de communiquer pour apprendre. Les différents collectifs et les différents individus vont résoudre des problèmes <i>via</i> cette opportunité.
La formation est une épée à double tranchant qui fait bénéficier l'organisation et l'individu.
L'utilisation correcte de cet outil est une clef du bon développement d'une organisation.



La formation est une étape obligatoire pour recevoir les savoir-faire et pour mettre en pratique ce que nous avons déjà appris, pour faire progresser les compétences qui correspondent à la vie professionnelle.

L'enseignement est une condition présumée pour obtenir un savoir être et pour donner la connaissance scientifique et culturelle. Il pousse le développement humain et fait la société humaine.

L'éducation est une prémisse majeure pour entrer dans un système éducatif, car l'enseignement et la formation en sont les composantes. Elle aussi le reflet de la culture, de la valeur, du caractère national.

6. Développement de l'autonomisation et l'autoformation

6.1. Autonomisation

L'autonomie est présentée comme une résultante de différents paramètres et processus d'autonomisation dans l'ouvrage collectif *Autonomie et Formation au cours de la vie*¹.

Pour une personne inscrite dans un processus d'autonomisation, il s'agit de :

- Articuler les différents registres de sa vie (professionnel, social, familial, etc.), pour contribuer au développement de la personne dans sa globalité. Cette approche correspond à celle du projet de vie (prendre sa vie en main); C'est l'auto structuration du projet personnel et socioprofessionnel, pour se confronter à son propre désir et à la réalité des faits ;
- Reconquérir son temps et son espace par une exploration personnelle de sa temporalité, de sa relation personnelle au temps et aux lieux. Les personnes autonomes travaillent simultanément sur plusieurs temps et dans plusieurs lieux ;
- Être capable de mobiliser ses savoirs, et par une démarche réflexive, de générer de nouvelles connaissances permettant d'affronter des situations nouvelles et d'un niveau de complexité supérieur. User de la formation expérientielle, en combinant savoirs tacites et savoirs explicites ; c'est l'auto organisation de son itinéraire de formation, qui suppose de repérer les apprentissages nécessaires, de les prioriser, de les programmer ;
- S'autoriser l'action, l'existence, le pouvoir d'agir, au-delà de la simple motivation. Pour Ardoino (1975), « *C'est la capacité d'autorisation, en tant que création progressive et continuée de soi* »² ; en formation, c'est le processus d'auto apprentissage, qui suppose de dépasser les contradictions sociales, professionnelles, de surmonter les obstacles cognitifs et affectifs.
- Associer, pour que l'action se réalise, cette action à une réflexion anticipatrice, accompagnatrice, rétroactive. L'autonomie s'inscrit dans une tension entre l'agir et le subir. L'accompagnement doit donc être gradué (de conseil, de guidance ou de portage),

¹ Bernadette Courtois et Hervé Prévost (1998). « Autonomie et Formation : au cours de la vie » Lyon : Éditions Chronique sociale.

² Jacques Ardoino (1975) « Un groupe de sensibilisation d'enseignants » Editions EPI, Paris 1975

en fonction de la tension entre l'agir et le subir. C'est un mouvement de construction/déconstruction permanent.

Ainsi, captivité et liberté, indépendance et dépendance, conscientisation émancipatrice et aliénation, font partie du champ de tensions dans lequel chacun se forme, cherche à évoluer, à gagner son autonomie¹.

Barbot et Catarri (1999) définissent l'autonomie comme « *le comportement d'un système qui est en soi, ou établit pour lui-même sa propre validité, ou les règles de sa propre action* »².

Le processus d'autonomisation comporte sept composantes, démontrées à travers les expériences d'un atelier de praxéologie :

- motivation de l'apprenant
- maîtrise des métas compétences ;
- prise en compte du rapport entre processus d'autonomisation et processus d'autoévaluation
- mise à distance nécessaire du formateur (qui incite à l'autonomisation)
- maîtrise des technologies
- type d'activité pédagogique (étude de cas, travail coopératif, etc.)
- prise en compte de la cognition (processus d'apprentissages)³.

Une personne autonome est capable d'agir par elle-même pour répondre à ses besoins. Cela suppose deux éléments : elle reconnaît son expérience intérieure et elle en tient compte dans ses actions. Au lieu de se laisser dicter ses besoins et son comportement de l'extérieur, cette personne agit par elle-même, seule ou avec d'autres personnes.

La personne autonome est capable de prendre vraiment le risque de s'affirmer telle qu'elle est : avec son expérience propre, ses besoins, ses émotions, ses valeurs. Elle accorde de l'importance à son expérience et à ses besoins, même quand son entourage ne les approuve pas. Elle obéit à sa propre volonté plutôt qu'à celle des autres, à moins que ce soit dans l'intérêt général.

¹ Bernadette Courtois et Hervé Prévost (1998). *Autonomie et Formation : au cours de la vie*. Lyon : Éditions Chronique sociale.

² M.J. Barbot et G. Catarri (1999). *Autonomie et apprentissage l'innovation dans la formation*. Paris : PUF.

³ Pour rappel, selon Kant : la cognition est le « *processus par lequel on acquiert une connaissance* », in Littré (1956). *Dictionnaire de la langue française*, t. 2, p. 440.

Comme le droit d'être, l'autonomie est une liberté intérieure. C'est la capacité de faire les choix que le sujet juge bons pour lui ou pour la collectivité et d'en assumer les conséquences réelles, particulièrement les réactions des personnes à l'entour. Cette liberté est strictement personnelle, non octroyée par autrui, même si l'entourage familial ou professionnel peut jouer un rôle important dans le contexte.

Pour survivre, les êtres vivants doivent être autonomes. Selon les genres et les espèces, l'acquisition de cette autonomie est plus ou moins difficile ou complexe. Chez les humains, elle s'étend sur un grand nombre d'années, même si elle est supportée par un système d'éducation particulièrement élaboré.

L'autonomie est avant tout une question de survie. C'est pour cela qu'elle fait partie d'un développement harmonieux et qu'il est tout à fait naturel pour les humains de la rechercher. Dès que le jeune enfant découvre qu'il est capable de faire d'agir par lui-même, il se met à multiplier volontairement les occasions de le faire. Si nous le laissons explorer son univers, en lui fournissant l'encadrement et le soutien nécessaires, il acquiert de la confiance et de la solidité.

L'adolescence constitue une autre phase aiguë du développement de l'autonomie. Dans la quête de son identité, le jeune tente éperdument de se différencier de ceux qui ont eu une influence prépondérante sur lui, particulièrement ses parents, à l'adolescence, en particulier. Cette recherche de son identité propre le pousse à s'affirmer et à s'opposer, quitte à subir la désapprobation. S'il parvient à vivre cette phase sans être trop violemment rejeté par les personnes avec lesquelles les liens affectifs sont importants, il gagne une partie vitale de son indépendance psychique.

Nous assimilons souvent la recherche de l'autonomie à la disparition de la dépendance. Les personnes qui font cette erreur parlent surtout d'indépendance et elles aspirent à devenir indifférentes envers ceux qui exercent une influence importante sur elles. En réalité, l'autonomie est indissociable de la dépendance. C'est seulement un lien affectif qui nous rapproche de certaines personnes et qui nous pousse à gagner notre indépendance. Mais cela n'implique pas de devenir indifférent à son entourage proche, bien au contraire !

Si nous parvenions à devenir indifférents, faces aux personnes que l'on aime, le problème serait simplement déplacé. Il faudrait alors trouver quelqu'un d'autre pour nous fournir l'occasion de faire cette conquête. En fait, il serait inutile de chercher à devenir autonome

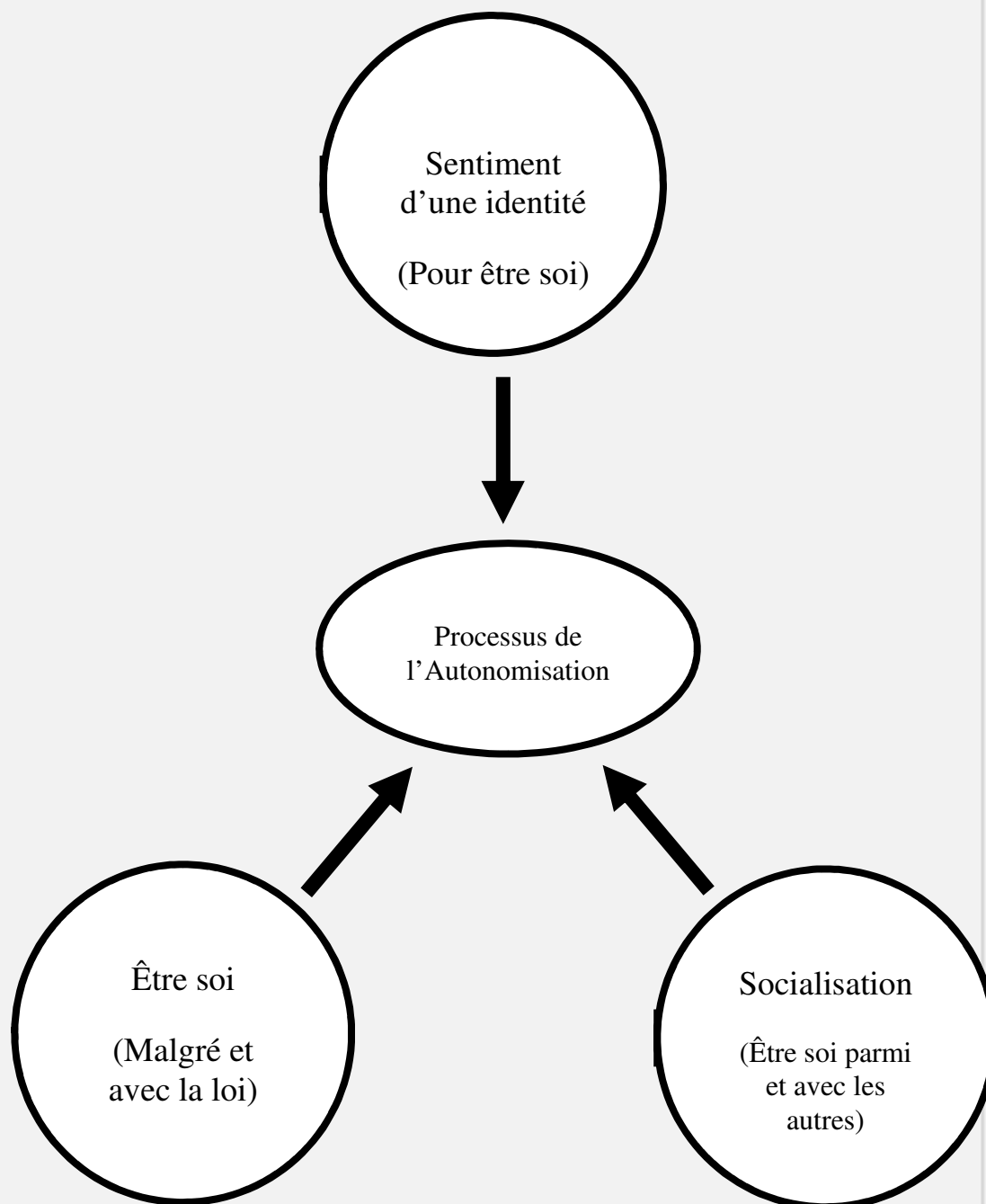
devant les personnes auxquelles nous n'accordons pas d'importance. Notre liberté est déjà acquise ! Le propos est de savoir en user.

Comme nos besoins de dépendance seront présents tout au long de notre vie, ils ne peuvent être sacrifiés à notre recherche d'autonomie. Nous aurons toujours besoin d'être aimés. Chaque personne a besoin d'être reconnue comme telle, d'être considérée, attirante.

Chaque fois que nous parvenons à nous respecter en dépit du risque de perdre l'affection ou la considération des personnes importantes à nos yeux, nous gagnons de la solidité dans notre identité, elle est renforcée. Ce n'est donc pas en niant notre dépendance ou en évitant de nous affirmer, pour minimiser les risques, que nous pouvons évoluer vers l'autonomie. Toutes les tentatives ainsi faussées aboutissent au contraire à l'échec de la démarche.

En résumé : l'autonomisation doit « agir dans sa situation, agir en changeant de situation, être soi dans toutes les situations ».

Schéma du processus de l'autonomisation



Erreur ! Signet non défini.

Pour « Être autonome » :

C'est devenir apte à vivre avec nos multiples interdépendances.

Source : cours de Master 2 « Problématique de l'adulte en formation » avec M. GARDOU

6.2. Autoformation

Qu'est-ce que l'autoformation ? Pour Nicole Tremblay (1995) indique :

Il n'est pas exagéré d'affirmer que l'autoformation pourrait constituer, au plan de l'éducation, un avènement aussi important au XX^e siècle que celui du féminisme au plan social ou de l'informatisation au plan des communications¹.

Dans le cas de l'autoformation, il existe deux conditions : a) la reconnaissance et la légitimation de l'autonomie de celui qui veut se former ; b) l'expression des désirs, la volonté et la capacité de se comporter de manière autonome.

Dans la logique d'autoformation, ce n'est pas l'expérience qui nous forme mais c'est nous même à partir de l'expérience qui allons agir, d'où une formation qui repose sur l'idée d'une prise de pouvoir de l'apprenant, sur une démarche de formation qui se traduit en termes de planification de la réalisation et de l'évaluation. Cela signifie que le sujet va avoir le pouvoir de produire une formation (*sa* formation) qui va l'amener à intérioriser de nouvelles connaissances, dont les critères vont être liés à la nature du contrôle que l'individu a sur le processus et le contenu de ce qu'il aura mis en œuvre.

Jean-Claude Ruano-Bordelan (1998) affirme même que l'autoformation traduit un renversement de perspective pédagogique :

Dans la forme classique, le centre de l'apprentissage est constitué du formateur et des contenus à transmettre. La perspective de l'autoformation correspond à la volonté de centration sur l'apprenant, qui doit désormais devenir le sujet de son appropriation².

Casper (1991) donne à l'autoformation une double signification :

[...] celle d'un individu qui s'engage dans un processus éducatif qu'il conduit par lui-même, pour une très large part ; et celle d'un groupe qui met en œuvre des capacités et des processus d'apprentissage autonomes, et finalisés sur des résultats situés hors du champ de la seule formation. L'autoformation n'est pas exactement une auto-apprentissage, puisque par définition, l'apprentissage est une activité personnelle³.

Ce même auteur complète son approche :

¹ Nicole Tremblay (1995) « Trente ans de recherche. La leçon des faits » *Educations*, n°2, 1995, p. 34-36

² Jean-Claude Ruano-Bordelan, Eduquer et Former (1998) « Les connaissances et les débats en éducation et en formation » Edition Sciences humaines

³ Pierre Caspar (1999) « Le paradigme de l'aptitude à l'autoformation », in Barry Nihan, *Promouvoir l'aptitude à l'auto-formation*. Bruxelles : Peter Lang.

S'engager dans un processus d'autoformation, c'est aussi faire connaissance avec ses propres rythmes et modes d'apprentissage, c'est choisir et gérer sa formation en conséquence. C'est acquérir des méthodes d'investigation, de résolutions de problèmes, de traitement de l'information, éveiller des capacités d'autonomie et de responsabilité¹.

La seconde approche de Caspar (1991) : « C'est celle d'un groupe qui met en œuvre des capacités et des processus d'apprentissage autonomes, et finalisés sur des résultats situés hors du champ de la seule formation »² est reprise par Vergnaud (1999) qui définit l'auto perfectionnement comme :

[...] un dispositif, une méthode de travail en groupe qui permettent à des personnes qui se reconnaissent comme des pairs, de se perfectionner mutuellement, et de progresser ensemble, en associant leur volonté de s'améliorer aux objectifs, contraintes et opportunités de leur environnement professionnel³.

Le chercheur met l'accent sur l'absence de formateur, de consultant, sur l'autodidaxie « de fait », la responsabilité de chacun dans son propre auto perfectionnement actif, et « l'âge de réseau », qui fait allusion à l'entreprise apprenante.

Pineau (1992) écrit que la caractéristique majeure de l'autoformation c'est « l'exigence vitale d'émancipation des pouvoirs éducatifs institués »⁴. Il précise que l'autoformation recouvre un phénomène graduel d'appropriation des éléments du processus de formation par le sujet apprenant lui-même. Il énonce aussi les formes intermédiaires du *continuum* entre auto et hétéro formation comme étant les suivantes :

- Le pôle d'hétéro formation concerne les pratiques de formations contrôlées par d'autres que le sujet lui-même (enseignant et institutions éducatives) ;
- L'enseignement individualisé, caractérisé par l'absence physique permanente ou occasionnelle de l'enseignant, et par une individualisation de la forme (moyens pédagogiques) plus que du fond (contenus, programmes, finalités, etc.) ;
- L'autodidaxie accompagnée est le couplage entre la dynamique autonome du sujet apprenant et les appuis institués, négociés ;

¹ Pierre Caspar (1991). « Le paradigme de l'aptitude à l'autoformation », in Barry, Nihan, *Promouvoir l'aptitude à l'auto-formation*. Bruxelles : Peter Lang.

² *Ibid.*

³ Jean-Maurice Vergnaud (1999). « Organiser un groupe d'autoperfectionnement ». [Paris] : INSEP éditions, MFQ, Mouvement Français pour la Qualité.

⁴ Gaston Pineau (1992). « L'autoformation : paradigme des économies socio-éducatives postmodernes? », *Études et expérimentations en formation continue*, n°13.

- La validation sociale de l'apprentissage expérientiel, la reconnaissance après coup, par une instance externe, d'un apprentissage fait complètement indépendamment de cette instance, par l'expérience de la vie, de travail, ou autre.
- La notion d'autonomisation éducative, est l'autoformation par la vie, à travers des projets d'apprentissage et des projets autodidactiques.

L'autoformation est un processus autonomisant et d'évolution du soi, centré sur la personne ou le groupe étayé sur le collectif. Ce processus conjugue acquisition de connaissances, construction de sens et transformation de soi. Il se développe dans l'ensemble des pratiques sociales et dans la vie personnelle et professionnelle. L'autoformation se caractérise par la prise de conscience par la personne de son pouvoir d'agir et de modifier sa relation à l'environnement. Cette prise de conscience articule la vie et la connaissance et elle relie les dimensions didactiques, praxéologiques et existentielles. L'autoformation est une prise de pouvoir personnel ou collectif sur sa formation.

Sur le plan personnel, l'autoformation est l'action de la personne sur le substrat de ses connaissances déjà acquises/apprises. Elle peut être comprise comme l'appropriation de sa propre démarche d'éducation et de réalisation de soi avec les autres : par et pour soi mais, en relation avec l'autre. L'autoformation n'est donc ni l'isolement, ni l'individualisme.

L'autoformation suppose aussi l'acceptation de l'inachèvement du monde des connaissances et son propre inachèvement, de l'incertitude, du doute et de l'altérité. Le manque d'altérité est toujours une menace pesant sur l'autoformation. L'autoformation n'est pas un isolement mais un métissage d'auto, d'hétéro, et d'éco-formation.

Les éléments de définitions apportés par Galvani (1995)¹ permettent de préciser trois perspectives de l'autoformation.

a) La perspective bio-cognitive (existentielle) consiste à se donner une forme, plaçant la formation au centre d'un processus tripolaire : a) auto-formation (Auto = Soi : dans la dynamique réflexive), où le sujet s'approprie le pouvoir de formation ; b) hétéro-formation (Hétéro = les autres) qui désigne l'environnement culturel ; c) éco-formation (Eco = les choses, le monde) qui désigne l'environnement physique, biologique.

Carré (1991)¹ déterminait alors sept courants de recherche :

¹ Pascal Galvani (1995). « Trois approches », in *Éducatives*, n°2. Paris : L'Harmattan.

- l'autodidaxie (apprendre en dehors des systèmes éducatifs),
- l'auto éducation permanente (produire son éducation),
- formation métacognitive (apprendre à apprendre),
- formation autodirigée (avoir le contrôle de son apprentissage),
- organisation auto formatrice (apprendre par et dans l'organisation),
- formation individualisée (apprendre sans formateur),
- formation expérientielle (apprendre par l'expérience directe).

L'autoformation, comme « *notion clé d'apprendre par soi-même* », est reliée à cinq dimensions méthodologiques ou conceptuelles, cinq courants majeurs : « construction empirique et provisoire, et élaborée par agrégation de théories, de pratiques, d'outils et de champs sociaux » :

- L'autoformation intégrale, anciennement « autodidaxie » repose sur le fait suivant : « *apprendre en dehors de tout lien avec les institutions et agents éducatifs formels* » ; « *assumer soi-même l'ensemble des fonctions d'enseignement habituellement dévolues à un tiers* ».
- Pineau (1993) définit l'autoformation existentielle comme un « *processus de formation de soi par soi* »², apprendre à être, ou produire sa vie, processus biocognitif, permanent et traversant l'ensemble de l'histoire de vie de la personne.
- L'autoformation éducative :

[...] recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives. L'autonomisation des apprenants fait partie ici du projet pédagogique des formateurs³.

Les notions connexes d'individualisation, d'autoformation accompagnée, et d'aides à l'autoformation, placent le sujet apprenant au centre du dispositif, le formateur devenant un facilitateur, un adjuvant.
- L'autoformation sociale prend en considération toutes les formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif, dans et par la

¹ Philippe Carre (1991). « Le pari de l'autoformation : prémisses, recherche, enjeu », in Barry Nihan, *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation [sic] : perspectives européennes sur la formation et le changement technologique*, Bruxelles : EUROTECNET/Presses interuniversitaires européennes, pp. 76-83.

² Gaston Pineau (1993). « Produire sa vie : autoformation et autobiographie ». Montréal : Édition coopération Albert Saint-Martin.

³ Philippe Didier Gauthier (2000). *Autoformation et l'usage des Nouvelles Technologies Educatives dans les organisations cognitives*. Rouen : Université de Rouen et CNED, Centre National d'Enseignement à Distance.

participation à des groupes sociaux. Nous trouverons dans ce domaine les groupes d'échanges de savoirs, les groupes d'auto-perfectionnement, les organisations apprenantes.

- L'autoformation cognitive, « apprendre à apprendre », réunit différentes conceptions des mécanismes neuropsychologiques mis en œuvre, lors de l'apprentissage autonome : auto direction de l'apprentissage projet, de l'apprentissage, du contrat pédagogique, de la disposition à l'apprentissage autodirigé (métacognition.)

7. Changement de pédagogie

L'éducation aujourd'hui semble imposer un pouvoir d'adaptation à la modernité massive médiatique qui joue de plus en plus sur le terme "formation" au détriment du terme "éducation".

La formation a généralement pour finalité des priorités sur l'apprentissage : a) un *Avoir*, sous la forme d'informations et de connaissances, de compétences dans une matière, un domaine, ou une discipline ; un *Faire*, orienté vers des opérations et des actions efficaces, des habiletés dans une pratique ou une technique ; un *Nouvel-Être*, dans la perspective d'un développement de capacités personnelles ou de potentialités inhérentes à la personne ; un *Savoir-communiquer*, intégrant une dimension de confrontation d'approches, de rôles et de pratique (virtualités de créativité collective) ; un *Changement*, par l'expérience transformatrice, quasi initiatique, de la contradiction, de la perturbation, de la rupture, de la dissonance, de la crise et du dépassement.

7.1. Le sens du « Changement »

Les enjeux de la formation ne sont pas seulement des enjeux professionnels, ce sont aussi des enjeux humains, c'est-à-dire, une ambition personnelle et un parcours de vie. La formation permet une projection différente de soi dans l'espace social. Il faut la concevoir comme un « évènement ». C'est-à-dire que la formation contient « un avant », « un après » et « une continuité »,... C'est la dimension, qui manque à l'école et qui apparaît comme un processus long et uniforme de développement personnel. Il existe un autre sens dans la formation, le sens du « changement » : le changement des pratiques de la vie professionnelle et le changement des pratiques de la vie sociale.

7.2. Changement : une question de temps

En fonction de quelle qualité, à partir de quelle quantité va-t-on décréter qu'il y a changement ? Le changement n'est-il pas l'effet rétrospectif d'une lecture sélective et subjective d'une histoire qui, de toute façon, implique des évolutions.

7.3. Changement : une question d'espace

Pour qualifier le changement, il faut présupposer un flux homogène dans lequel il est possible de distinguer une évolution significative. Or, ni la formation, ni l'enseignement ne sont homogènes d'une portion de territoire à l'autre.

6.4. Changement : une question de représentation et d'idéologie

On peut s'interroger sur la valeur de ce qui change et de ce qui reste inchangé, ou plus exactement, s'interroger sur ce qui, dans les pratiques, offre une certaine plasticité et de ce qui au contraire, se durcit et résiste. Certaines manières de faire, semblent plus porteuses d'avenir, plus novatrices.

« **La formation** » est un parcours d'acquisition/apprentissage, c'est le passage d'un état de déséquilibre à un état de nouvel équilibre qui se caractérise par une compréhension et des possibilités d'action devenues plus importantes. « **Acquérir/Apprendre** » signifie donner du sens à une réalité posée comme complexe et que « **Je dois m'approprier** ».

La formation peut avoir une signification différente selon la manière dont chacun l'appréhende. L'intervention de la formation devient donc une stratégie qui peut anticiper le changement. Il faut l'accompagner et s'y adapter. Mais la formation n'est pas une solution à tout, elle n'est qu'un moyen parmi d'autres.

En effet, la formation est toujours un moyen de développement personnel, clairement perçu par ceux qui s'y engage. En même temps, la dimension personnelle est essentielle dans un processus de formation.

L'adulte en formation vient avec son bagage cognitif et affectif. Ses références sont marquées, par des attitudes et des valeurs propres. C'est une question qui porte sur le savoir et sur l'autorité, l'image de soi et la recherche de soi : C'est-à-dire qu'un individu doit prendre du recul par rapport à ce qu'il se dit « être » et à ce qu'il « désire être ».

L'apprentissage est une transaction et non pas une transmission. L'acte de formation ne doit pas travailler que sur des apparences : il doit s'axer sur la vérité et l'authenticité. Tout acte de formation est une expérience personnelle à la frontière de deux tensions de la socialisation (norme) et de l'autonomisation (expression de la subjectivité). La formation d'une personne relève d'un processus qui doit déboucher sur une nouvelle donnée personnelle qui est une démarche de compromis entre un développement à visée personnelle, et à visée sociale, conjointement.

Aujourd'hui, les finalités de la formation poursuivent tout individu. Avec l'évolution accélérée du monde, nombre de personnes sont confrontées à la nécessité de se construire une nouvelle identité professionnelle. La différenciation renvoie au besoin de se faire reconnaître. Pour cela l'individu cherche à développer de nouveaux acquis nouveaux pour faire la différence avec d'autres individus. L'affirmation est de l'ordre du développement personnel, pour acquérir une plus grande maîtrise dans sa pratique.

En résumé, Le but de la formation est de permettre à la personne qui apprend, d'établir de nouveaux liens et de les relier les uns aux autres, grâce à une réutilisation des acquis. La formation n'est que la méthodologie pertinente de l'éducation. En effet, l'éducation implique une reconnaissance chez le sujet supposé libre de choisir, d'un projet de développement de son potentiel humain, en harmonie avec le monde naturel, humain et socioculturel. Le sujet existentiel est la personne qui s'implique dans une formation pour trouver un sens à sa vie.

8. Changement pour les nouveaux arrivants

Pour les nouveaux arrivants, le changement de situe à divers niveaux.

8.1. Changement des habitudes

Par le passé, l'étudiant chinois avait bonne réputation et il la garde encore aujourd'hui, malgré ses difficultés. Pourtant, depuis quelques années, ces opinions favorables ont perdu de leur force. Certains étudiants chinois sont critiqués, on ne peut plus décrire les performances de certains étudiants chinois avec les mots studieux, sérieux et dignes. Un certain nombre de pays manifestent leur insatisfaction, sur la qualité ou le niveau des étudiants chinois.

L'origine de ce problème est aisée à trouver, elle est directement liée à la politique de « l'enfant unique » en Chine. Depuis 1979, le gouvernement chinois applique une politique rigoureuse de contrôle des naissances : un enfant pour un couple.

Aujourd'hui, la proportion d'enfants uniques représente 90 % à 95 % des écoliers des grandes villes en Chine. À cause de la position particulière d'enfant unique dans la famille, il développe une individualité assez peu partageuse au fil de son développement. À l'heure actuelle, l'enfant unique, devenu « enfant roi » est parfois « arrogant », « capricieux », « excentrique », « égoïste », parfois « paresseux », etc. Et au fur et à mesure, il acquiert de mauvaises habitudes.

Actuellement, ce sont ces « enfants rois », qui, éloignés de leur famille, de la Chine et de leurs coutumes, viennent en France, où ils commenceront une nouvelle vie, sans la protection et les bonnes grâces de leurs parents. Il est important pour tous les étudiants chinois de connaître, de s'habituer et d'apprendre les coutumes occidentales. En même temps, ils doivent gommer certaines « mauvaises habitudes ». D'après notre propre expérience et notre enquête, trois « mauvaises habitudes » émergent :

8.2. Parler fort et de façon confuse

Nous, chinois, nous parlons fort. Car lorsque nous parlons chinois, la bouche est assez ouverte. Il faut donner de l'énergie pour distinguer les quatre tons. Naturellement, les gens trouvent que la voix des chinois est plus forte que celle des français et des européens. Certains français et certains européens ont du mal à supporter que certains chinois parlent en chinois et de façon bruyante et confuse dans les lieux publics. Nous retrouvons souvent cette situation dans les couloirs de l'université, à la cafétéria et au restaurant universitaire. Cette mauvaise habitude est une manifestation concrète des manières impolies. Nous sommes en France, nous parlons français et nous devons apprendre à parler le français. La première démarche de l'intégration est de commencer par « parler français », la langue du pays d'accueil.

8.3. Transformer sa chambre un club

Certains étudiants chinois croient qu'en louant une chambre ou un studio et en payant le loyer, ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent. Quelques fois, leur chambre devient un club, sans respect pour leurs voisins. Ex : Jouer au karaoké jusqu'à minuit... Bien que cette

situation ne soit pas fréquente, elle apparaît de temps en temps et il est nécessaire d'attirer l'attention des étudiants chinois sur ce point.

8.4. Tirer de menus avantages

La France est connue pour être un État-providence, où il existe beaucoup de commodités, pour les étudiants de moins de 26 ans. Mais une petite partie des étudiants a dépassé les 26 ans et font alors de fausses copies de pièces d'identité ou d'autres documents officiels, afin de jouir de certains avantages. Nous pouvons assimiler ce comportement non seulement à une activité illégale, mais aussi à une honte pour tous les étudiants chinois, ceux qui restent honnêtes. Ces étudiants doivent bien examiner leur comportement.

Nous devons sortir de la théorie : facile de dire, l'intégration en France commence par un processus de changement des mauvaises habitudes. Mais, la question-clé est Comment la mettre en pratique ? Comment pouvons-nous réaliser ces changements ?

L'adaptation met en œuvre des processus adaptatifs à travers la confrontation au milieu et des processus de construction et de maturation de la personne, à travers des interactions avec autrui, afin de susciter une réorganisation des rapports avec l'environnement. Elle participe d'un processus général d'harmonisation de l'être qui remodèle les rapports socioculturels de l'homme avec son univers physique et socioculturel.

Le changement comprend : la modification des pratiques de vie scolaire, de pratique de vie professionnelle et de la vie sociale.

Selon le principe de l'éducation familiale et le principe de l'éducation de l'enfant unique, et pour accéder à une intégration harmonieuse, les étudiants chinois doivent intégrer quatre compétences et être capables de : a) réaliser une mission par eux-mêmes, b) s'adapter aux conditions de vie sociale variées que l'on rencontre partout en Europe, c) être sociables et apprendre à communiquer avec les français, d) avoir une bonne estime de soi tout en sachant se remettre en question.

8.5. Besoin de la communication et de l'aide de la psychologie

La communication concerne les activités humaines et le travail, l'organisation sociale, les activités mentales, des activités qui s'établissent à travers les échanges verbaux ou écrits, elle est omniprésente. Elle permet de comprendre comment les personnes gèrent leur vie quotidienne. Notre vie sociale se réalise à travers des interactions linguistiques mais,

également, à travers notre vie intellectuelle et émotionnelle, psychologique. Nous savons que les activités mentales sont à la fois internes et externes ; elles se construisent, à travers des processus d'intériorisation du vécu et des processus d'extériorisation, lors de nos interactions sociales.

Ces étudiants chinois sont éloignés de leurs parents, de leurs amis, de leur vie sociale habituelle. Ils vont se créer un nouvel ordre de vie. Dans leur situation particulière, la communication est d'autant plus importante pour eux. Au contact direct des étudiants chinois, j'ai repéré trois étapes essentielles de la communication.

8.6. Savoir à qui l'on s'adresse

L'un des problèmes posés, c'est que les étudiants chinois se regroupent entre eux, ils n'osent pas sortir de leur cycle, et restent trop souvent entre eux. Ils ont peur de faire des erreurs en parlant française. Nombre d'étudiants commettent cette erreur. Nous connaissons d'autant mieux cette situation, que nous l'avons vécue. Ils sont en train de passer un cap difficile. Ils doivent savoir que l'étude d'une langue est un long apprentissage. La pratique d'une langue se fait beaucoup dans la communication verbale. Pour communiquer, nous leur conseillons de commencer à communiquer avec leurs professeurs et avec leurs camarades de promotion.

8.7. Savoir ce que l'on peut dire ou ne pas dire

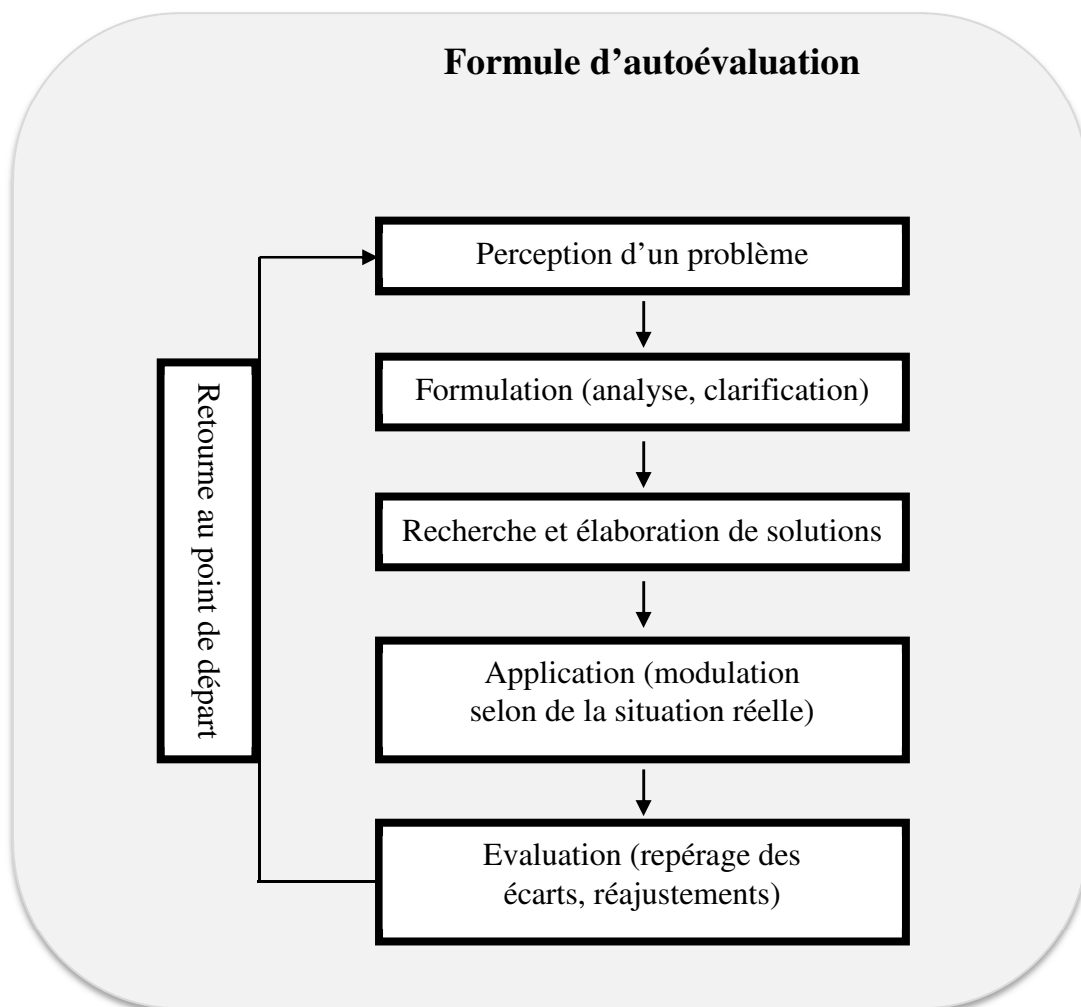
Un professeur de droit nous a rapporté que les étudiants chinois sont assez disciplinés mais trop silencieux, ils participent peu au cours. La communication avec le professeur doit concerner l'échange humain mais aussi les études. L'étudiant chinois ne doit pas avoir peur de demander une explication sur ce qu'il n'a pas compris, c'est une nécessité pour réussir un cursus, surtout quand on est étranger. Les professeurs peuvent aider les étudiants à s'orienter dans ses études. Trois points sont à souligner : a) Parler avec des étudiants français pour s'intégrer à la françaises ; b) dialoguer avec des étudiants de l'espace économique européen permet de mieux connaître la culture européenne, de s'y intégrer et d'élargir son cercle d'amis ; c) parler avec d'anciens étudiants chinois, déjà bien intégrés, pour bénéficier de leur expérience de la vie en France.

8.8. *Savoir évaluer sa propre communication*

Ce point est important à analyser. Ici, nous nous intéressons à la question de « l'auto communication ». Le fonctionnement de cette « auto communication » consiste à prendre régulièrement le temps d'analyser des actions réalisées, évaluer l'accompli. L'étudiant chinois peut s'interroger de la façon suivante : Quelles sont mes réussites ? En quoi ai-je échoué et pourquoi ? Que me reste-t-il à faire ?

On peut assimiler cette « auto-communication », cette réflexion au sens littéral, à une « auto-évaluation » qui va recadrer, modifier un projet, renouveler une planification et faire le point sur ses apprentissages et ses investissements.

Selon nos propres expériences et certaines théories afférant à la « Problématique de l'adulte en formation », nous avons créé une formule d'autoévaluation pour ces étudiants.



9. En synthèse

Ce chapitre important, consacré à l'éducation, la formation et l'identité sociale nous a permis de préciser les concepts afférents, les données sur l'enseignement, débouchant sur la formation.

À propos des pédagogies et des didactiques, nous avons insisté sur le sens que ces concepts prennent dans l'enseignement supérieur où l'étudiant doit accéder à une certaine autonomie et à la capacité de s'auto-évaluer. En effet, il est impossible de prétendre à tel ou tel métier sans se connaître psychologiquement, c'est une base également de l'autoformation.

Dans le contexte des études à l'étranger, il nous a fallu développer également la notion de changement, d'autant plus importante que les deux mondes auxquels est confronté un jeune étudiant chinois, sa culture d'origine et celle du pays d'accueil, sont éloignées.

CONCLUSION BREVE

La Partie 3 de cette thèse, consacrée aux étudiants chinois en France, représente le cœur de l'argumentation de cette thèse. En effet, nous avons dû rendre compte des particularités de la famille chinoise et son enfant unique, pour comprendre la position et les difficultés de ces jeunes adultes, lorsqu'ils décident de mener des études à l'étranger.

Le rôle des parents est primordial car un enfant mal préparé à affronter le monde et ses obstacles à l'étranger court à la catastrophe et au risque d'un retour au pays, sans le diplôme, voire, sans le métier visé.

Le problème de la langue est des plus crucial car il est la condition *sine qua none* de la réussite du cursus. Les étudiants chinois vivent deux barrages : celui de la langue et celui de la civilisation, très éloignées de la leur, de leurs modes de vie et de communication, leurs *habitus* sociaux. En effet, un étudiant brillant qui souhaite poursuivre ses études en France sera moins gêné par le contenu de la discipline elle-même que par son niveau de langue, même s'il dispose déjà un certain degré d'acquisition/apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Dans cette problématique, il importe de noter que les dispositions et modalités de l'accueil des étudiants étrangers en France, accueil des étudiants chinois en particulier, sont difficiles à adapter et, pour cette raison, il est parfois mal perçu. Une forte motivation calme un peu la révolte qu'engendrent de telles difficultés. En outre, le système éducatif est différent.

Les organismes d'aide à l'insertion des étudiants chinois ne ménagent nullement leurs efforts, pour leur venir en aide. Ils jouent un rôle fondamental sur le long terme, pour les étudiants qui choisissent un cursus long, les menant au doctorat, par exemple.

Nous avons également développé plus spécifiquement la situation personnelle des étudiants chinois en France et leurs difficultés, en distinguant le milieu universitaire et le milieu familial. Cela nous a permis d'aborder les valeurs personnelles et culturelles de ces étudiants et leur rapport à l'argent et au pouvoir, dans un pays étranger qui, souvent, les déconcertent.

Le développement consacré à la langue est lui aussi capital car il joue un rôle majeur dans la communication, parfois impossible pendant les premiers mois.

Sur un plan plus psychologique, la notion d'adaptation est très présente dans chapitre 5, où nous l'analysons précisément. Les résultats obtenus pendant la formation, sont un gage de cette adaptation. Des études brillantes combleront bien des insuffisances et/ou des souffrances affectives mais cela suppose une volonté ferme d'accéder à un bon niveau dans la discipline choisie.

Sur le plan social, nous avons également évoqué la question des conditions de vie des étudiants chinois en France, concrètement : le financement des études par les parents ou bien grâce à une bourse d'études est fondamental. Trop d'étudiants étrangers se trouvent en difficulté, faute d'argent ; il semble que les chinois soient un peu mieux protégés mais une étude plus approfondie serait nécessaire pour le montrer, chiffres en main.

De facto, la question de l'adaptation est des plus complexe et redoutable, pour ces jeunes chinois. Toute cette partie a été centrée sur l'éducation, la formation, éléments essentiels de la construction d'une identité sociale, d'autant plus difficile à atteindre quand l'on est hors de son milieu socioculturel et que l'on a tout à apprendre d'un pays très éloigné géographiquement et culturellement. Comment accéder à l'autonomie, dans ces conditions ?

Ceux qui réussissent montrent une grande capacité à sortir de leurs limites et à les repousser, dans l'espace et le temps, face à leur système de valeurs, voire leur idéologie. Tel est, sur le fond, l'essentiel à construire pour un étudiant chinois venu en France ou dans d'autres pays européens ou anglo-saxons, pour y étudier.

Dans la partie 4, nous allons préciser la question de la professionnalisation et de l'acquisition de la langue.

**PARTIE 4 – PROFESSIONNALISATION : ENSEIGNANTS DU FRANÇAIS LANGUE
ETRANGERE (FLE)**

CHAPITRE 1 : PROFESSIONNALISATION

1. Introduction

La professionnalisation regroupe l'ensemble des actions et des démarches qui permettent à des activités professionnelles en émergence et en construction : se structurer dans la pratique d'un véritable métier, de s'inscrire dans une filière professionnelle et de se définir dans un profil professionnel, se faire reconnaître dans des référentiels de formation, de qualification et de certification professionnelle.

De manière générale, la professionnalisation s'articule autour de trois grands processus simultanés : la professionnalisation des activités et des services, celle des travailleurs et, enfin, celle des structures.

La professionnalisation consiste à concourir à la réalisation d'un service de qualité qui puisse satisfaire les besoins des usagers concernés. Plus le travail rendu sera professionnel, plus son caractère indispensable deviendra évident, augmentant ainsi ses chances de pérennisation.

En Chine, pendant une vingtaine d'années de régime d'ouverture, de révolution économique et de développement social en profondeur de la société, le mot de « professionnalisation » est accepté, connu et reconnu dans tous les champs professionnels. À mesure que cette connaissance s'amplifie, la formation professionnelle et la formation des adultes s'améliorent de façon novatrice. Bien que l'importance de la professionnalisation soit reconnue à présent en Chine, le concept reste flou. On connaît le terme « professionnalisation », mais sans une réelle perception la substance sous-jacente. Bien que la nécessité de formation pour les travailleurs soit reconnue, elle n'est pas véritablement saisie dans sa réalité, sa vérité, sa signification profonde et son application.

La formation est-elle une voie essentielle pour se professionnaliser dans son métier ? En quoi le paradigme de la formation des adultes est nécessaire ?

Dans cette quatrième partie de notre thèse, nous allons exposer l'importance d'une relation entre la formation et la professionnalisation. Pour bien illustrer cette relation, la formation de l'enseignant de FLE (français langue étrangère) a été choisie comme une piste de déroulement de la recherche. Lorsque Meirieu (1989) dit que l'enseignement est un métier

nouveau, il souligne que la profession d'enseignant est essentielle. Cependant, si l'on se réfère à l'enseignement des langues, on découvre que cet enseignement est six fois millénaire (Germain, 1993), même si ses formes ont largement évoluées au fil des siècles. Mais sur le fond, quelle formation pour un métier ? Quelle formation pour un enseignant ? Quel sens donner à la formation et à la professionnalisation ? Telles sont les questions qui vont être traitées dans ce développement.

2. Formation : une fonction complexe

Le premier point est déjà la recherche d'un équilibre, entre l'offre de formation, l'organisation, et la demande de formation et l'apprentissage, car le développement équilibré de ces paramètres est un présupposé incontournable, si l'on attend un résultat satisfaisant.

La formation est une fonction complexe, c'est aussi de l'ingénierie de l'éducation. Un processus complet de formation comporte plusieurs étapes ; ce processus est un ensemble de travaux, c'est un processus de socialisation qui vise l'appropriation d'éléments culturels qui sont ceux d'un groupe, d'une classe sociale ou d'une société. Dans cette thèse, les aspects de « changement » de la formation seront exposés de façon détaillée.

La formation est aussi une composante de l'éducation et elle concerne également la façon d'enseigner, autrement dit, la didactique ou « art d'enseigner »¹, comme nous l'avons vu en troisième partie. Il s'agit de deux paramètres importants de l'éducation. La formation est issue de la pratique et les cinq degrés du savoir : information, connaissance, expérience et compétence. Pour bien saisir les liens entre eux, un schéma de type pyramidal de ces cinq degrés sera présenté à la suite de nos explications.

Dans une formation, le formateur joue un rôle important. On peut l'assimiler à un ingénieur pédagogique, du fait de compétences techniques, moins prégnantes, dans d'autres contextes d'enseignement. Sa mission est de « cultiver » les futurs hommes de talent et développer les qualités des futurs travailleurs. Nous allons définir les charges du formateur en trois développements : a) un court historique et une définition possible du métier de formateur ; b) un exposé des activités du formateur et des diverses catégories de missions ; c) Enfin, les compétences exigées pour être formateur.

¹ É. Littré (1956). *Op. cit.*, t. 3, p. 39 (définition d'Emmanuel Kant).

La vie professionnelle est une évolution permanente, au cours de laquelle les individus n'auront jamais fini d'apprendre et dans laquelle ils devront se forger une identité ouverte à toutes les progressions possibles. Comment définir une identité d'attente qui ne peut s'organiser autour d'une spécialisation professionnelle, sous peine d'être discréditée, avant même d'avoir été éprouvée ?

Au-delà de la qualification, de la compétence et de la professionnalisation, ce sont bien la construction d'une profession et l'expérience d'un métier qui vont interpeller, simultanément, les institutions scolaires et/ou universitaires productives qui génèreront la production et la reproduction de générations de travailleurs. En fait, la formation offre une opportunité pour communiquer et apprendre ; la formation professionnelle est au bénéfice de l'individu, de la société qui l'emploie, de l'organisme qui l'organise et de la société tout entière. Elle doit élever la valeur individuelle, le niveau intellectuel, la faculté de perception et élargir les limites de l'esprit. Elle uniformise aussi le développement individuel et la demande sociale.

De plus en plus, la problématique relative au statut professionnel de l'enseignant prend de l'importance et la tendance à considérer l'acte d'enseigner comme un acte professionnel se fait plus marquante. En fait, cette question repose sur la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner qui exige une formation, de même que des capacités intellectuelles, personnelles et sociales reconnues.

3. Professionnalisation

La complexité de la tâche de l'enseignant requiert que celui-ci soit capable de résoudre des problèmes variés. Dans son travail, il doit faire preuve d'autonomie et assumer des responsabilités. En outre, dans un tel contexte, il va de soi qu'il faut privilégier une plus grande participation des enseignants à la gestion des orientations éducatives de l'institution ainsi qu'une concertation dynamique entre les enseignants et les administrateurs. Les représentations que se font les enseignants de leur travail, de leurs responsabilités et de leurs rapports avec les élèves et les autres professionnels font aussi partie du processus de professionnalisation. Les étudiants doivent donc être sensibilisés au caractère professionnel de leur futur travail et réfléchir aux finalités de l'éducation.

3.1. Qu'est-ce que le concept de professionnalisation ?

Il s'agit d'un processus qui vise la reconnaissance d'un statut professionnel pour l'ensemble des personnes qui exercent un métier caractérisé par des fonctions spécifiques. La professionnalisation concerne les individus qui exercent un même métier et s'engagent dans une réflexion individuelle et collective.

En fait, on distingue une profession d'un métier par le type de tâches que l'individu doit accomplir pour réaliser son travail. Essentiellement, le rôle d'un professionnel comporte la résolution de problèmes complexes qui exige une pratique réflexive et une liberté d'action qui conduit à l'innovation. Il doit donc être responsable et faire preuve d'autonomie et de créativité.

Dans cette perspective, on reconnaît de plus en plus l'expertise professionnelle des enseignants et, d'ailleurs, c'est la raison pour laquelle la question de la professionnalisation de l'enseignement et de l'enseignant est largement débattue actuellement.

3.2. Qu'est-ce que l'application à la formation des enseignants ?

Chez le futur enseignant, l'émergence du processus de professionnalisation devrait être tangible. À cet effet, il est utile qu'il élabore un dossier professionnel ou un journal de bord en vue de développer ses aptitudes à de l'analyse réflexive et accéder à une meilleure compréhension de soi. Ce dossier lui offre la possibilité de clarifier ses propres objectifs personnels et professionnels au cours de sa formation universitaire.

Au-delà des techniques et des procédés, il s'agit de développer une attitude et les aptitudes qui s'inscrivent dans une telle perspective de professionnalisation. Enfin, le futur enseignant ne doit pas oublier que la responsabilité première liée à sa profession est le rapport entretenu avec l'apprenant et son bien-être dans la classe. Le respect des différences individuelles et collectives doit également demeurer présent à son esprit.

L'enseignement est vraiment une profession, où l'enseignant joue un rôle important. Le métier d'enseignant doit être professionnalisé ; une expression chinoise dit : « l'enseignant est l'ingénieur de l'âme ». Le travail de l'enseignant est non seulement d'enseigner la connaissance scientifique et culturelle, mais il doit aussi « cultiver » l'homme, au sens littéral. Un autre proverbe, à propos du devoir d'éducation, dit : « Enseigner est difficile, cultiver l'est encore plus. »

3.3. Ambiguïté de la notion de professionnalisation

Professionnalisation : ce terme, à la mode désormais, est source des plus grands malentendus car on peut le comprendre en un sens désobligeant, suggérant que les enseignants ne sont pas encore des professionnels. L'ambiguïté vient du fait qu'en anglais tous les métiers ne sont pas des professions. On réserve ce terme aux métiers caractérisés par une activité intellectuelle en situation, faisant appel à des connaissances théoriques et à des savoir-faire pratiques, mis au service de l'identification et de la résolution de problèmes complexes, variés, dont on ne connaît pas d'avance la solution. L'exercice d'une profession, au sens anglo-saxon, n'est pas un acte purement scientifique ou technique, elle s'apparente aussi à un art et exige de l'intuition, de l'improvisation, de la décision en situation d'urgence et d'incertitude.

Les qualifications exigées par une profession s'acquièrent au gré d'une longue formation de base, universitaire ou para-universitaire, constamment mise à jour par une formation que le professionnel gère lui-même. L'exercice d'une profession suppose une large autonomie, même lorsqu'on est salarié. Les gestes professionnels ont une finalité et une éthique.

Pour le reste, le professionnel choisit librement ses méthodes et ses stratégies d'action, sans en référer à un supérieur hiérarchique ou à un règlement. En contrepartie, il est personnellement comptable de ses actes, y compris sur le plan juridique. Il est également responsable, dans une moindre mesure, des prestations de ses collègues. Collectivement, une profession est organisée non seulement pour défendre ses intérêts, mais pour définir ses modes d'accès, ses règles déontologiques, ses instances de régulation, ses standards, ses modèles de formation. Elle se présente et elle est en principe reconnue comme une forme de service rendu à la communauté, service précieux et qualifié qui justifie des prétentions élevées. L'avocat, le médecin, l'architecte, l'ingénieur exercent des professions qui satisfont à la plupart de ces critères.

Dans ce sens anglo-saxon, le métier d'enseignant est-il une profession à part entière ? On le considère généralement comme une semi profession, ou plus exactement, comme il évolue, comme un métier en voie de professionnalisation. De la profession, il présente certains traits, mais pas tous, ou pas au plus haut degré. C'est ainsi que l'enseignant est tenu par un cahier des charges, des horaires, des plans d'études détaillés et qu'on lui

impose même parfois ses démarches et on lui attribue ses moyens didactiques d'enseignement et d'évaluation. Il n'est pas juridiquement responsable de la qualité de son enseignement. Il dépend, au moins sur le papier, de la performance de l'étudiant, d'un directeur ou d'un inspecteur.

La professionnalisation est donc une dimension et un processus complexes qui concernent non seulement la connaissance de la spécialisation mais aussi la méthode de l'emploi. La formation est un outil idéal et un chemin pour la professionnalisation d'un métier. Leur relation est mutuelle et complexe, nous allons voir pourquoi ?

4. Notion de métier et définition de la profession

L'idée première est que le métier n'est pas seulement le savoir technique, c'est une liberté, une manière d'être ou de devenir autonome, de s'affranchir de dépendances trop rudes vis-à-vis d'un patron, puisqu'une fois l'apprentissage terminé, on peut devenir son propre patron. Cela revoie à l'identité professionnelle qui, du sujet, fera l'homme de l'art.

Cette notion est liée à un vaste vocabulaire de spécialité : statut, emploi, profession, etc. Ici, nous mettons donc, d'abord, l'accent sur la profession – qui en anglais se dit « occupation » - n qui renvoie à l'ensemble des emplois. En même temps, il y a le terme « profession » qui revoie à un type particulier qui sont les professions libérales et les professions savantes. « Learned profession » qui supposent une profession reposant sur un corps de savoir appris.

En France, on trouve pour la profession et pour le métier une origine commune qui remonte aux corporations du Moyen-Âge. À cette époque, on avait le droit d'appartenir à un corps de métiers (la corporation) ou non. Les tâcherons, les brassiers et autres manœuvres n'y avaient pas droit. Au XIIIe siècle, le corps était une garantie, la permission d'exercer sa profession, avec son monopole et ses privilèges dans l'intérêt du bien commun. Le corps, la corporation, c'est ce qui sert à structurer la société dans l'intérêt commun. En autorisant la pratique d'un métier à une personne, la corporation peut l'interdire à d'autres. Il existe un Numerus Clausus qui limite le nombre de personnes qui exerce la profession.

Saunders (1928) définit la profession comme suit : « Une profession émerge quand un nombre défini de personnes commence à pratiquer une technique définie, fondée sur une formation spécialisée. » Il y a donc les personnes qui exercent et celles qui n'exercent pas.

Si l'on ne peut pas dire quelle est la technique utilisée, combien de personnes la pratiquent, et comment elles ont été formées, ce n'est pas une profession.

L'ANPE, Pôle Emploi aujourd'hui, a tenté de mettre en place des grilles de compétences cognitives correspondant aux métiers. Les nomenclatures tentent de prendre en compte tous les éléments de définition pour une profession ou un métier donné.

Michèle Descolonges (1996) indique qu'un métier, c'est la conjonction de trois éléments : a) l'œuvre ou ce qui est produit (un escalier en bois pour le menuisier, par exemple) ; b) l'action (gestes, schémas, tâches accomplis, avec un début et une fin) ; c) le travail qui est un échange, un contrat moral ou écrit (je donne ma force de travail en échange d'une gratification).

5. Identité professionnelle

Elle concerne les relations entre l'information, la connaissance, l'expérience, la compétence et savoir. Comment préciser ces cinq termes ?

La nouvelle expression « capital intellectuel » est déjà un élément de réponse, le capital intellectuel d'une entreprise ou d'une organisation est composé de l'ensemble de l'information, de la connaissance, de l'expérience, de la compétence et du savoir qu'elle est capable de mettre en œuvre pour exercer son activité. Autrement dit, le capital intellectuel est la somme du capital humain, du capital social, et du capital organisationnel.

5.1. Information et Connaissance

On ne peut pas parler de la connaissance sans parler d'information. Quand on parle d'information, il s'agit directement de nouvelles, de conseils, de parole communiquée par d'autres et obtenue dans le cadre d'études ou de recherches personnelles : L'intelligence est une connaissance tirée de la lecture ou de l'observation, de l'instruction ; c'est aussi une connaissance acquise par l'étude ou l'expérience... Telles sont les définitions les plus courantes de ce concept volatile (non matériel, intangible, virtuel). Lorsqu'une personne reçoit une information, elle se l'approprie, la fait sienne. L'information externe devient sa connaissance propre. Ainsi le même discours est entendu diversement par ses auditeurs, le même livre est perçu différemment selon ses lecteurs. Pour chacun, l'information impersonnelle devient connaissance personnelle ; elle est intériorisée et, en tant que telle, elle n'est pas stockable en l'état, ailleurs que dans la mémoire du sujet spécifique qu'il l'a

reçue et le temps la transformera. Elle risque de ne pas être identique chez un sujet à plusieurs années d'écart. La connaissance doit être issue de l'observation objective des faits, elle construit la sociologie en ayant pour référence les lois de la nature. Il faut la construire contre le sens ordinaire. La vraie connaissance est celle qui rompt avec les prénotions, les habitudes...

Taieuchi (1995), in *Knowledge Creating Company*, évoque une distinction entre les données, l'information, et la connaissance.

À l'inverse, des données qui transitent, on parle alors de signification, sont dépendantes du contexte, relationnelles, et créées de façon dynamique par des interactions entre des individus et leur environnement culturel et technologique.

L'information et la connaissance comme le dit Bateson (1969) sont « la nouvelle d'une différence, différence qui fait la différence », elle permet de construire d'autres points de vue, qui rendent visibles les classifications, les répétitions, les objets invisibles, fait apparaître des liens inattendus. L'information est nécessaire à la construction des connaissances

À l'inverse de l'information, la connaissance repose sur un engagement et un système de valeurs et de croyances, car la connaissance repose conjointement sur l'intuition et l'intention : littéralement, con (avec) naissance (naître), c'est-à-dire, « naître avec ». Elle doit être incarnée, avant d'être collective, elle est individuelle.

La connaissance est une croyance justifiée, vérifiée, produite et soutenue par l'information vue sous l'angle syntaxique (volume) ou des contenus (sémantique, plus important pour la connaissance car centrés sur le sens). L'information est un flot de messages, alors que la connaissance est créée par ce même flot d'informations ancrées dans le système de croyances de l'utilisateur. Elle est l'appropriation, l'intériorisation de l'information. Il existe deux dimensions de la création de connaissance :

Comment se crée l'information et comment gère-t-on le processus de création d'information menant à la connaissance ? Sur le plan théorique, à propos de l'organisation et de la cognition, ces deux modes structurels relèvent de la dimension ontologique et à la dimension épistémologie de la création de connaissances.

5.1.1. Dimension ontologique : la dimension du groupe

La connaissance est créée par des individus ; une organisation ne peut créer de la connaissance sans eux : c'est l'organisation qui fournit les contextes permettant l'expression créative. Pour envisager la création de connaissances organisationnelles, opposée au processus de création de connaissances individuelles, personnelles, on distinguera un niveau ontologique, concernant le niveau des entités qui créent de la connaissance (sujet, groupe, organisation, inter-organisation). La création de connaissance organisationnelle est un processus qui amplifie la connaissance des individus qui font partie du réseau de l'organisation : c'est une manière d'élargir la communauté d'interaction. L'intégration dans un réseau va de pair avec cette amplification des connaissances et entraîne une expansion de la communauté d'interaction qui croise les frontières intra- et inter-organisationnelles.

5.1.2. Dimension épistémologique

On distingue deux types de connaissances : tacite et explicite (cf. Tableau)

La connaissance tacite	La connaissance explicite
<p>Toute connaissance personnelle, dépendante du contexte, difficile à formaliser et à transmettre, d'ordre plutôt subjectif, peut être considérée comme tacite. Le monde du travail s'exprime à travers des perspectives, des croyances floues, des définitions du monde inscrites dans l'image de la réalité d'une personne, ses impressions : « Comment est-ce ? » « comment cela devrait-il être ? ».</p> <p>Cela concerne les éléments techniques : les savoir-faire, les habitudes professionnelles, l'habileté, l'expertise : tout ce qui est mobilisé simultanément pour la réalisation d'une tâche ou d'une routine ; cela concerne essentiellement le monde de la pratique professionnelle : nous en savons plus que nous ne sommes capables d'en dire</p>	<p>Tous les éléments cognitifs et techniques, qui correspondent aux modèles mentaux et aux concepts formalisés, peuvent être mobilisés pour faire face à des situations de travail variées et habituelles, nouvelles ou encore mobilisés pour créer des connaissances nouvelles.</p> <p>Ils sont transmissibles de façon rationnelle et sont exprimés plutôt sur le mode déclaratif.</p>

Comment faire interagir le tacite et l'explicite complémentaires et intriqués dans l'expérience vécue ?

La connaissance qui se veut à caractère universel est causale et objectivable. Elle existe à travers des concepts, des lois, et des théories. Elle s'oppose à la connaissance d'expérience,

forcément singulière. Bachelard (1938) illustre cette opposition avec le terme de rupture épistémologique que le tableau ci-après illustre¹ (cf. Tableau, ci-dessous)

La connaissance d'expérience	La connaissance scientifique
Utilitaire S'intéresse aux faits Globale Ne s'intègre pas dans un système Cohérente Résiste aux changements	Construite S'intéresse aux relations Dissocie pour associer ensuite S'intègre à un système cohérent Ne résiste pas aux changements

La connaissance de son métier est une question importante à évoquer : c'est un passage de l'école à la vie professionnelle. L'école, de son côté, permet l'apprentissage des savoirs théoriques et l'acquisition du diplôme. La connaissance émérite est matérialisée par l'obtention du diplôme, d'autant plus qu'il est attribué par un jury composé d'une majorité de professionnels.

Un examen ponctuel valide les capacités à pratiquer les techniques liées à un métier. C'est enfin la marque d'appartenance à un milieu professionnel. Les apprentis notent également qu'ils seront plus facilement embauchés s'ils connaissent le milieu professionnel dans lequel ils évoluent et les membres de ce milieu professionnel connaissent leurs compétences et leurs savoir-faire.

5.1.3. Connaissance dans l'action

Dans les professions structurées, il est reconnu que la maîtrise de « savoirs savants », aussi étendus et tournés vers l'action soient-ils, ne suffit pas à garantir les compétences, il faut avoir acquis des *habitus* spécifiques (tour de main, art, manière, *vista*, intelligence) et des « savoirs non savants », même si chacun se spécialise et construit ces savoirs « sur le tas », c'est-à-dire, dans le cadre de l'expérience concrète du milieu professionnel, etc. Cette part peut s'amenuiser au gré du développement des savoirs savants, déclaratifs ou procéduraux, et elle fait alors la différence entre un professionnel efficace et un autre.

À la fin du XXe siècle, l'évolution des « savoirs savants » eux-mêmes a conduit les professionnels à prendre la mesure de leurs limites provisoires ou durables et à reconnaître de plus en plus clairement que les compétences des professionnels ne se résument pas à

¹ Gaston Bachelard (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

l'application de savoirs théoriques, ils s'enrichissent d'un certain « know-how », un « savoir comment », acquis de l'expérience concrète.

Ce qui a longtemps été renvoyé au non-dit de l'expérience individuelle ou à l'implicite du sens commun devient objet de réflexion, acquiert peu à peu un statut, notamment durant la formation. Plutôt que de faire aveuglément confiance à l'expérience, aux essais et erreurs tout au long d'une carrière, les formateurs tendent à organiser, se représenter les acquis de l'expérience qui prennent ainsi du corps, de la densité, deviennent plus instructifs, moins erratiques : cours et pratiques se rejoignent en un savoir commun et cohérent, autrement dit, « savoirs savants » et « savoirs non savants » s'harmonisent et fonctionnent en synergie : le fossé disparaît entre ce que le sujet a appris « à la Faculté » et « sur le terrain ».

En formation initiale, à travers la clinique, le laboratoire, les travaux pratiques, les études de cas et les simulations, les enquêtes de terrain, divers types de stages, on tente de, dans le meilleur des cas : a) acquérir un habitus professionnel par la confrontation à des cas concrets ; b) développer de la même manière les premiers savoirs de sens commun ; c) articuler ses savoirs propres aux connaissances déclaratives et procédurales savantes ; d) stimuler une réflexion sur la pratique.

En formation professionnelle, ce dernier point prend une importance croissante aux côtés de la mise à jour des connaissances savantes générales et de la familiarisation avec les technologies nouvelles.

Une épistémologie spécifique des savoirs des praticiens, novices ou experts, de la connaissance dans l'action se développe également. Les travaux de Schön et Argyris (1978) ont ouvert la voie. Ils se centrent sur les processus de réflexion dans et sur l'action. La réflexion dans l'action est sans doute le propre de toute action complexe, qui, pour être « ilotée » en temps réel, demande l'analyse constante de situations évolutives et des possibilités qui s'offrent à chaque instant.

Par exemple : Le chirurgien ou le chef d'orchestre en action, le skipper en pleine régate, l'avocat engagé dans une plaidoirie, l'animateur d'un débat ne cessent de réfléchir aussi vite qu'ils le peuvent pour comprendre ce qui se passe (au sens littéral : con (avec) et prendre), anticiper au mieux, réorienter leur action au gré des événements. Cette réflexion mobilise des savoirs, mais elle est surtout la manifestation de l'habitus du professionnel, de

l'artiste ou du sportif. De cette réflexion dans l'action, on ne passe pas ipso facto à une réflexion sur l'action, du moins pas constamment et méthodiquement.

En proposant de connaître par l'action, St-Arnaud (1992), s'appuyant sur Schön et Argyris (1978), tente de codifier la méthodologie d'une « science-action », d'une démarche systématisant la prise de conscience et la mise à distance de ses propres fonctionnements, donc de son habitus. Il s'agit, en quelque sorte, d'instrumenter, d'intensifier et de rendre plus rigoureux et, en ce sens, plus 'scientifique', le processus d'élaboration d'un savoir fondé sur l'analyse de l'expérience personnelle ou collective, plutôt que sur des démarches expérimentales classiques. Les travaux français sur la prise de conscience et l'explicitation vont dans le même sens (Faingold, 1996 ; Vermersch, 1994), comme les travaux sur la démarche clinique de formation des enseignants (Cifali, 2001 ; Cifali et Hofstetter, 1995), ou sur la formation par études de cas (Valli, 1999), qui devient le modèle dominant de formation dans certaines Facultés de médecine, certaines écoles d'ingénieurs, ou certaines business schools, directement aussi dans certains processus du raisonnement en informatique : le raisonnement à partir de cas (RàPC). On se trouve donc dans un courant très diversifié, inspiré de la psychanalyse, de la sociologie, de l'anthropologie, de la philosophie, de psychologie sociale, etc. Ces travaux relèvent de la métacognition, appliquée à la réflexion des formateurs et des professionnels de la formation, sur leur pratique, dans le contexte complexe de leurs métiers. Depuis une dizaine d'années, il se dessine une approche du praticien réflexif comme constructeur actif, méthodique et lucide de sa propre théorie de l'action, autrement dit de lui-même comme sujet et acteur, aussi bien que des situations et des systèmes auxquels il est confronté.

Pour mieux comprendre l'intérêt de ce type d'approche, nous proposons ici le témoignage d'une stagiaire de FLE (Martine POIRSON) :

J'ai eu mon diplôme de la linguistique de traduction (anglais et allemand) et exercé le métier de secrétaire trilingue comme une assistante pendant plus de 20 ans, j'ai maîtrisé parfaitement la connaissance et l'emploi dans le métier de la traduction d'une profession de secrétaire, mais maintenant, je suis en train de suivre la formation de l'enseignant de FLE pour devenir une enseignante de français, bien que l'enseignement de FLE concerne la linguistique, ce métier et cette profession sont deux nouveautés pour moi : le métier est l'enseignement, la profession est l'enseignant.

Pour ma part, j'ai envie d'avoir une connaissance de ce métier pour commencer ma deuxième profession. Car chaque métier demande à sa connaissance de correspondre à sa compétence et son savoir-faire dans son milieu professionnel.

Je sais que c'est une faiblesse pour moi de ne pas avoir eu assez de connaissances pour entrer dans le métier d'enseignement. Grâce à cette formation, j'ai eu plusieurs expériences pour apprendre et aussi pour obtenir la compétence et saisir le savoir et le savoir-faire pour être une enseignante.

5.2. *Expérience*

Il est nécessaire que les sciences de l'éducation se situent par rapport à la connaissance apportée par l'expérience.

Le mot « expérience » renvoie d'abord à nos essais, pratiques, routines et au quotidien. L'expérience suppose d'établir des liens significatifs entre des actions diverses, pour en tirer un principe explicatif personnel. C'est l'expérience de l'écoute des bruits de la classe qui va conduire à distinguer des classes bruyantes et des classes de travail en groupes. C'est l'expérience de ces réactions face à des incidents de milieu qui constitue le répertoire des pratiques et des savoirs d'un enseignant : que faire et ne pas faire dans telle ou telle circonstance. L'expérience permet de connaître plus par l'intuition, le sentiment, l'intime conviction que par la raison ; elle conduit parfois à penser faux car elle est plus attentive à des corrélations qu'à des causalités. D'après Soëtard¹ :

L'éducation, c'est d'abord une expérience portée par une fin. Et l'on pourra évoquer ici, à juste titre, les essais tâtonnés de grands praticiens de l'éducation qui ont plus apporté à la pédagogie que de nombreuses recherches scientifiques.

On peut avoir l'expérience de quelque chose sans la science correspondante, et inversement on peut avoir la science de quelque chose sans en détenir l'expérience. Un enseignant débutant, au sortir d'un IUFM possède (avec quelques nuances) « la science » de l'éducation sans en avoir forcément l'expérience. Par exemple : un remplaçant qui n'est pas passé par un centre de formation peut avoir l'expérience en faisant son travail.

Ces relations entre la théorie (la science) et la pratique (l'expérience), qui constituent une forme du rapport connaissance/action, sont diversement appréciées, comme le montrent la citation suivante.

¹ Soëtard, M. (2000). « Expérience », in J. Houssaye, Question pédagogique, INRP. Paris : Hachette, p. 69.

Selon Malgraiive (1982) :¹

C'est une profonde différence de démarche qui oppose théorie et pratique. Parce qu'elle obéit à la logique du succès, la pratique est grosse de toutes les paresse, de toutes les routines, de toutes les répétitions à l'identique de ce qui a marché. Elle ne cherche pas à rendre raison et pour argumenter, il lui suffit de faire ses preuves. La théorie, par contre, est polémique, elle obéit à la logique du cheveu coupé en quatre ; aussi est-elle attentive à la faille, au défaut de la cuirasse.

Pour d'autres auteurs, l'expérience est dans la pratique. Il y a forcément de la théorie dans l'action. Selon Schwartz (1977) :²

Tout praticien, même celui qui s'en défend, est un impénitent consommateur de théories car toute pratique est une intelligence des choses. Dès qu'elle se systématisé, se réfléchit, s'organise et se gère, elle prend rang dans une visée théorique.

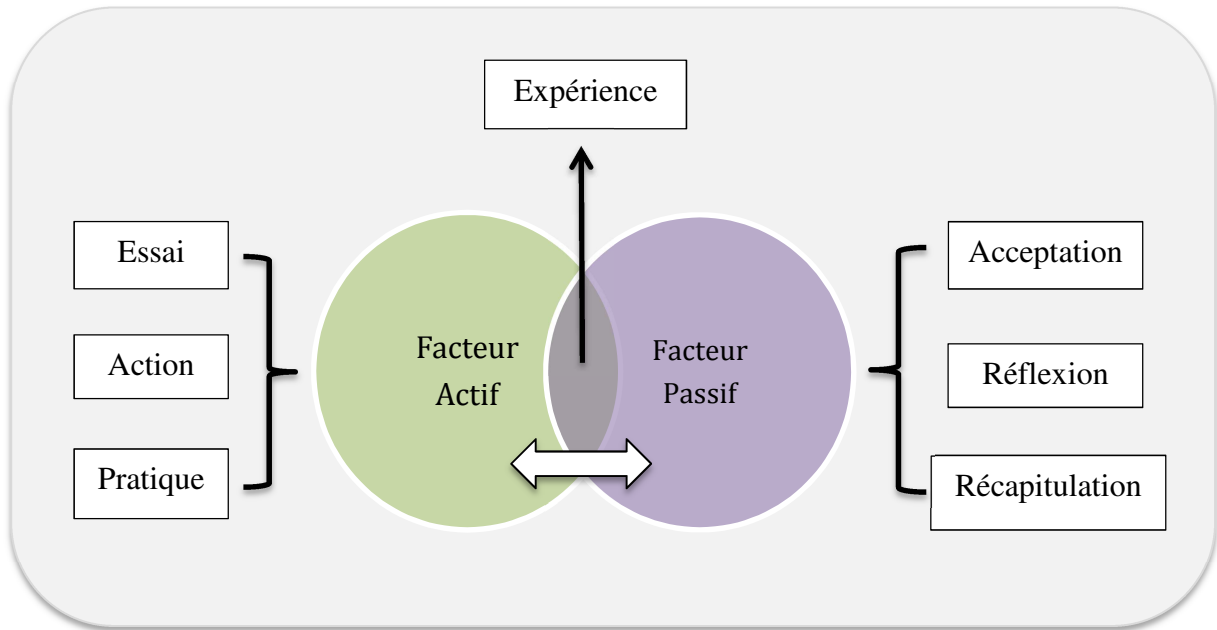
L'expérience a des antécédents qui se situent dans la mémoire d'une personne ; c'est un résultat de la réflexion et de la récapitulation. L'expérience est une richesse qui vient de l'accumulation de la vie. Si l'on observe les faits sous l'angle de la philosophie, l'expérience est un processus d'acquisition de connaissances, avec un facteur actif et passif.

a) Du côté du facteur actif, l'expérience est une somme d'essais et d'actions pratiques. On doit passer par l'expérimentation pour témoigner d'une réalité par soi-même. b) Du côté du facteur passif, l'expérience est un parcours d'acceptation, de la réflexion et de la récapitulation.

Quand on a la pratique de certaines expériences, on tombe relève du premier facteur (facteur actif). D'abord, on se met en action, face à ces expériences et, ensuite, on relève du second facteur (facteur passif) : on doit donc récupérer le résultat de l'action pour chercher un feed-back et obtenir une récapitulation. Ces deux composantes de l'expérience (facteur actif et facteur passif) sont liées de façon mutuelle. Quand les deux facteurs s'unissent, quand il existe une circulation entre le facteur actif et le facteur passif, cette expérience est significative.

¹ Gérard Malgraiive et Anita Weber (1982). « Pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, n° 61 : 17-27.

² *Idem.*



5.3. Compétence

Le mot compétence fait appel à plusieurs connaissances, simultanément. Au sens large, la compétence est une méthode et une capacité pour résoudre des problèmes de société. Au sens restreint, la compétence est la capacité professionnelle d'un individu. La construction des compétences professionnelles se réalise par la formation et, progresse par elle. La compétence correspond à un niveau suffisant pour produire. Elle apparaît lors de la performance au travail et du travail accompli : la performance est observable. Au contraire, la compétence est invisible, elle varie avec les individus. On peut évaluer sur les performances, mais pas sur les compétences, mobilisées, elles restent mystérieuses car il est trop complexe de combiner parfaitement la performance externe avec la compétence interne.

Pour Malglaive (1982), il existe un lien nécessaire entre théorie et pratique : « Entre les cours à l'université et les compétences à mettre en œuvre dans les pratiques professionnelles s'opère la mystérieuse alchimie de la mise en œuvre. »

La notion de compétence renvoie à des valeurs positives, elle est la mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. Elle est aussi propre à un individu, relève de ses savoirs, savoirs qu'ils s'articulent en fonction des situations rencontrées. Ensuite, la compétence d'un individu relève de l'articulation de ses savoirs avec d'autres ressources indépendantes de

lui. La notion de compétence est variable et complexe ; voyons maintenant comment expliquer plus précisément la compétence.

D'après Tardif (2007) :

La compétence est un système de connaissances déclaratives (la quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comme) organisées en schémas opératoires et qui permette, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution efficace.¹

Mandon (1990) précise :

[...] les compétences sont comment un savoir mobiliser ses connaissances et qualité pour faire face à un problème donné. Autrement dit les compétences désignent les connaissances et les qualités mis en situation.²

De Montmollin (1984) indique que « ce sont des ensembles stabilisée de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de type de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissages nouveaux ».

Levy Leboyer (2009) explique que « *la compétence est les répertoires de comportement* »³. Pour Tupin (1995) « *Ce sont des capacité à sélectionner et à fédérer en un tout applicable à une situation, des savoirs, des habiletés et des attitudes* »⁴.

Pour Minvielle (1997), « *Ce sont des dispositions portées par un individu* »⁵, selon Wittorsky, « *dans Ce sont la mobilisation l'action d'une fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation* »⁶, pour Vergnaud (2007), « *Ce sont des connaissances en acte* »⁷, d'après Leplat (1996), « *Ce sont des savoirs incorporés* »⁸, pour Perrenoud (1998), « *Ce sont la mobilisation de ressources cognitives et de schèmes opératoires* »⁹, pour Malglaive (1990), « *Ce sont des savoirs en usage désignant une*

¹ Maurice Tardif (2007). « L'approche par compétences en formation initiale des enseignants », *Revue L'Éducateur*, 7 : 9-13.

² Nicole Mandon (1990). « Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences », in, *Bref*, 57, p.165.

³ Claude Levy Leboyer (2009). *La gestion des compétences : une démarche essentielle pour la compétitive des entreprises*. Eyrolles : Édition d'organisation

⁴ Louis Tupin (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF Editeur.

⁵ Yvon Minvielle (1997). « L'ingénierie de formation », *Module 7, DESS Formation/CNED 97*, p. 87.

⁶ Richard Wittorsky (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

⁷ Gérard Vergnaud (2007). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Bréal.

⁸ Jacques Leplat (1996). « L'organisation peut-elle apprendre ? », *Revue de l'ANDCP Personnel n°366* : 43-45.

⁹ Philippe Perrenoud (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

*totalité complexe et mouvante, mais structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action*¹, enfin, d'après Minet (1994), « *Ce sont des savoir agis étant le résultat de l'articulation de savoirs théoriques, procéduraux, pratiques et de savoir-faire* »².

Ces explications sont intéressantes, et aussi, c'est le simple triptyque ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui est le plus souvent évoqué pour décrire les éléments constitutifs de la compétence. Ces explications accentuent également la cote opératoire de la compétence et mettent en évidence l'importance du rôle de l'individu dans la mobilisation et la construction desdites compétences. L'individu apparaît en effet comme un acteur clé dans l'utilisation et le déploiement de ses aptitudes et compétences. On imagine également que plus les situations et événements seront nombreux, plus l'individu sera à même de développer son intelligence des situations. Il existe un autre niveau, celui de l'événementiel, qui peut permettre à des personnes qui ont une faible ancienneté d'acquies très vite de l'expérience et de développer les savoirs dont il a besoin pour résoudre ses problèmes professionnels.

La compétence s'exprime et s'observe dans l'action et elle n'est pas de l'ordre de la simple application mais de celui de la construction. D'après Bruner (2000) : « *Quand on parle de la compétence, c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative du savoir comment plutôt que du savoir quoi* »³.

Selon les travaux de Leplat (1995), il existe quatre caractéristiques de la notion de compétence qui résument parfaitement de l'ensemble de ces explications.

5.4. Opératoire et Finalisé

La compétence présente un double caractère opératoire et finalisé. Elle n'a de sens que par rapport à l'action (elle est toujours compétence à agir) et au but que poursuit cette action. Elle est indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste et relève d'une forme d'intelligence située. Ajoutons que la forme que prend la compétence est toujours

Philippe Perrenoud (1998) « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », in *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, Vol. XXIV, n° 3, p. 487-514.

¹ Gérard Malglaive (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.

² Francis Minet (1994). « L'analyse de l'activité et la formation des compétences » in Francis Minet et al. « *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* », p. 230.

³ Jérôme Bruner (2000). « Cultures et modes de pensée », in *L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.

contingente, c'est-à-dire relative à une situation rencontrée, tirant parti de ses différents éléments, pour permettre à l'individu de s'y adapter.

5.4.1. Acquis/Apprise

La compétence est acquise/apprise¹. On n'est pas naturellement, spontanément compétent, on le devient par une construction personnelle et sociale qui combine des apprentissages théoriques et des apprentissages expérientiels. Que la compétence est acquise, qu'elle puisse être modelée, développée progressivement, c'est précisément ce qui en fait un objet de gestion.

5.4.2. Abstraite et Hypothétique

La compétence est une notion abstraite et hypothétique. Par nature, elle est inobservable : ce que l'on observe, ce sont les manifestations de la compétence (comportement, performances). Selon De Witte (1998) :

La compétence ne se donne jamais à voir directement : on en constate très bien les manifestations au niveau le plus simple et le plus courant de la pratique professionnelle mais personne n'a jamais pu l'observer au microscope, ni la précipiter dans un cristalliseur. Elle demeure donc pour l'instant un postulat, celui par lequel on explique certaines caractéristiques de l'activité parfaitement observable².

5.4.3. Structurée

La compétence est structurée : elle combine, reconstruit de façon dynamique les différents éléments qui la constituent (savoirs, savoir-faire, raisonnement, etc.), pour répondre à des exigences d'adaptation, en fonction de la réalisation d'un objectif. Ce qui est important, ce n'est pas seulement la réunion des différents éléments mais bel et bien leur interaction.

Selon Leplat (1996), la compétence relève à la fois c'une construction individuelle et sociale. Mais pour être, elle doit tendre vers un objectif. Il ne suffit pas, en effet, d'être tourné vers l'action, l'action doit être elle-même tournée vers un objectif de réalisation. Nous y reviendrons car ces éclairages ont leur importance. Enfin, le fait que la compétence soit une notion abstraite et hypothétique montre déjà les difficultés que l'on peut rencontrer à essayer de la décrire. La compétence relève d'un état (d'un résultat observable) et pour

¹ Acquis/Appris : ce qui est acquis l'est naturellement, dans l'environnement de vie ou professionnel de l'individu. Par exemple, on parle de l'acquisition du langage. L'appris est issu d'enseignements reçus, par exemple, la lecture.

² Serge De Witte (1998). « Identifier et décrire les compétences professionnelles », Journées Internationales de la formation, CNPF.

d'autres, d'un processus (un chemin permettant de parvenir au résultat). Autrement dit, la compétence est la mise en œuvre de capacités qui permet à un individu d'effectuer convenablement son travail. Elle est liée directement à la performance, la compétence participe de la performance, mais il faut combiner d'autres facteurs comme la motivation, les objectifs ou les ressources. Pour être performant, l'individu a en effet à savoir ce qu'il a à faire (objectif), et envie de faire (motivation) et à disposer des moyens nécessaires pour le réaliser (ressources).

La performance est le produit de la compétence, de la motivation, des objectifs et des ressources. Cela a pour conséquence que l'identification des compétences ne peut pas s'appuyer seulement sur l'analyse des performances ou des non-performances d'un individu.

Piaget définit la motivation comme l'énergie des conduites. La motivation entraîne la compétence, avec une envie de réussir et la compétence renforce la motivation, la réussite stimule. L'organisation du travail joue un rôle du côté de la motivation extrinsèque, entretenir la motivation peut conduire à un effet intrinsèque.

5.4.4. Effet de la motivation sur la performance



Mieux l'on associe compétition, motivation et organisation du travail, plus la performance est efficace. Celle-ci s'explique par l'interaction des ces trois facteurs.

Pour Zarifian (2002), la compétence résulte donc de « *La prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté* »¹. En outre, dans les définitions précitées, la dimension sociale de la compétence est très peu apparue. Pourtant, il semblerait que toute situation un peu complexe dépasse la compétence d'un seul individu. On parle parfois de compétence collective.

La compétence, au-delà d'un « savoir agir », serait donc un « pouvoir agir » et un « vouloir agir » et elle résiderait de ce fait dans l'interaction de ressources propres à l'individu et de ressources propres à l'organisation que l'accueille. La synergie résultante de la synergie entre vouloir, pouvoir et savoir atteint ainsi la compétence.

Nous pouvons dire que la compétence ne peut se limiter à établir une connaissance, un savoir ou un savoir-faire, etc., ni même constater leur application. Il s'agit à la fois de faire référence au sujet qui l'émet et au contexte dans lequel il se situe. La compétence est le résultat d'une interaction entre l'individu et l'organisation. Le Boterf (1997) va d'ailleurs dans le même sens :

La compétence est une construction, le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources. Ces ressources relèvent d'un double équipement dans lequel la personne peut puiser pour construire ses compétences : l'équipement incorporé à la personne (connaissances, savoir, savoir-faire, aptitudes, expériences, motivation, valeurs...) et l'équipement de son environnement (réseaux relationnels, instruments, banques de données...). Ce double équipement constitue un patrimoine pouvant être plus ou moins développé et utilisé².

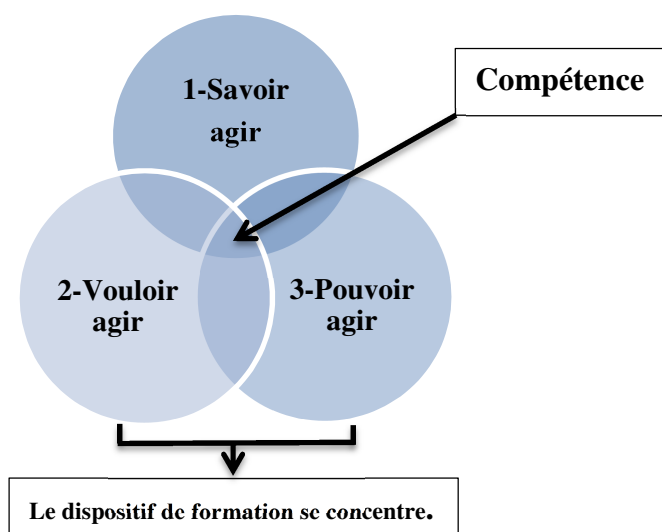
La pratique d'un métier n'induit pas la compétence en soi, la compétence apparaît comme une notion hybride associant des personnes, des équipements, des espaces professionnels, c'est une notion qui occupe un territoire. En ce sens, la compétence est de l'ordre du savoir, mais aussi de l'action, qui met en jeu non seulement les savoirs du travailleur, mais aussi les moyens qui lui sont donnés pour réaliser son travail. La notion de compétence met à la fois l'accent sur les capacités de l'individu et sur celles de l'organisation. Dans ce cadre, évaluer les compétences, c'est à la fois évaluer les travailleurs et évaluer l'organisation, parce que la compétence s'observe dans l'action, il faut encore qu'elle puisse se manifester et évoluer.

¹ Philippe Zarifian (2002). « Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions », in *Revue française de sociologie*. Paris : Éditions Liaisons.

² Guy Le Boterf (1997). *De la compétence : essai pour un attracteur étrange*. Paris : Éditions de l'Organisation.

On doit considérer la compétence comme un processus qui implique de se poser la question de ce qui a aidé ou gêné dans une expérience et l'organisation est plus lourde, mais plus riche. En définitive, on peut dire que pour qu'un individu soit compétent : a) il doit savoir ce qu'il a à faire ; b) Il doit le vouloir ; c) Il lui faut en avoir les moyens.

La compétence ne dépend pas que de l'individu, mais de la synergie de trois dimensions : savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir.



Si l'on se centre sur la notion de pouvoir, on s'aperçoit que l'individu ne peut être compétent seul. Dans cette perspective interactionniste, hybrides, la compétence est associée : aux personnes, aux espaces professionnels et aux équipements. La compétence met donc en jeu les savoirs de la personne, mais aussi les moyens mis sa disposition. La compétence peut s'exprimer via l'articulation des capacités de l'individu et celles de l'organisation.

Si l'on veut évaluer les compétences de l'individu, cela nous conduit nécessairement à évaluer les compétences de l'organisation.

Les compétences de l'individu concernent tout ce que porte la personne. Les compétences, les moyens nécessaires aux individus, les moyens d'exercer leurs compétences et de les développer.

« La compétence se constate lors de sa mise en œuvre en situation de travail, à partir de laquelle elle est observable. » (MEDEF, Journée de la formation de Deauville, Octobre 98)

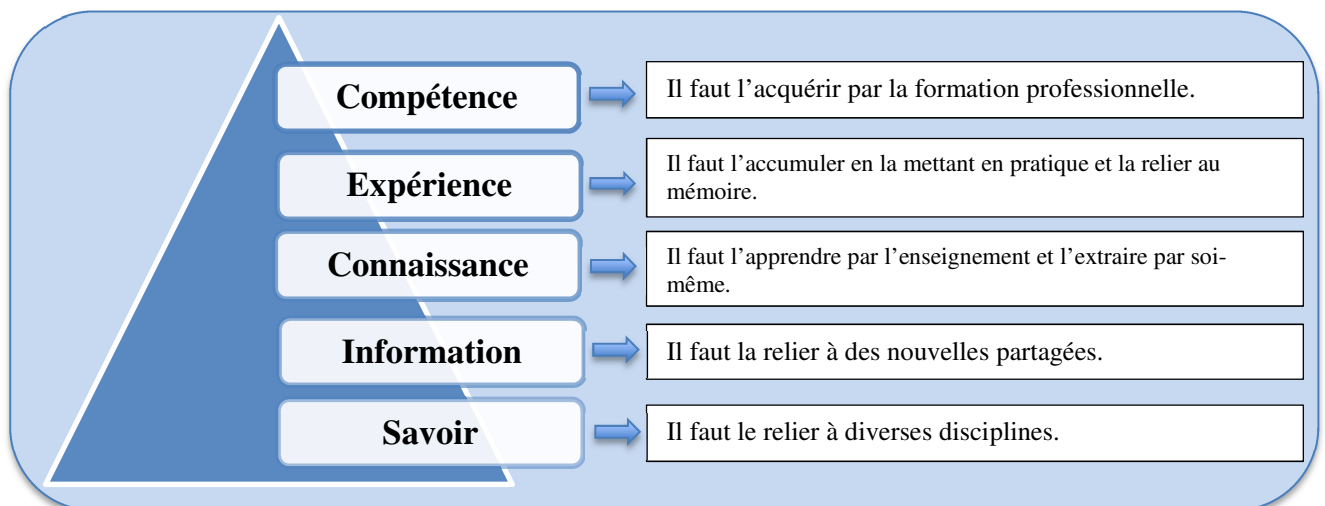
« Les compétences sont ancrées sur des comportements observables dans l'exercice d'un métier ou d'un emploi ». (C. Levy Leboyer – 94)

« Il n'y a de compétences que de compétences en actes ». (G. Le Boterf – 94)

« On n'évalue pas une compétence par de la personnalité ou par de l'être. On ne peut évaluer une compétence professionnelle que par des conduites pratiques, visibles, évaluables socialement ». (P. Zarifian - 99)

« Le révélateur de la compétence, c'est le résultat obtenu dans le travail [...]. C'est au pied du mur que l'on voit le maçon. » (D. Noyé – 93)

**PYRAMIDE DES CINQ DEGRÉS
DE SAVOIR, INFORMATION, CONNAISSANCE,
EXPÉRIENCE et COMPÉTENCE**



**LES DEFINITIONS
DE SAVOIR, INFORMATION,
CONNAISSANCE, EXPERIENCE et COMPETENCE
SELON DICTIONNAIRE**

Compétence

« Aptitude d'une personne à décider, capacité reconnue en telle ou telle matière. »

Petit Larousse

Expérience

« Le fait d'éprouver quelque chose, considéré comme un élargissement ou un enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes. »

Petit Robert

Connaissance

« Activité intellectuelle visant à la compétence de quelque chose. »

Petit Larousse

Information

« Ensemble des actes qui tendent à établir la preuve d'une infraction et à en découvrir les auteurs. »

Petit Robert

6. Savoir

Nous retiendrons le mot savoir, là où la littérature anglo-saxonne parle de « *knowledge* ». En effet, le terme se décline avec un certain nombre d'infinitifs : savoir-être, savoir-faire, savoir-vivre... associé à des qualificatifs : savoir explicite, savoir tacite, embarqué, ce qui, à nos yeux, reflète bien la richesse et la complexité de ce domaine. Par ailleurs, le savoir dépend aussi des valeurs et croyances véhiculées par l'entreprise, par l'organisation et par les hommes qui la composent.

Le savoir est parfois distingué de celui de l'information ou de la connaissance et se confond alors avec celui de la science. Dans ce cas, il cesse d'être individuel et relève d'une communauté qui a décidé de statuer sur une connaissance pour l'ériger en savoir reconnu. Dans ce cas, le savoir serait universel, la connaissance singulière.

Nous n'utiliserons pas le mot savoir dans le sens précis et restreint que nous venons de rappeler. Le savoir correspondra à ce qui est enseigné à l'école, à ce pour quoi l'école existe en partie : « enseigner des savoirs ».

Selon l'explication de Giordan et De Vecchi (1987), in *Les origines du savoir* : « *Savoir, c'est d'abord être capable d'utiliser ce que l'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation* »¹.

On distinguera une acception large et une acception stricte :

a) Au sens large, tout ce qui est appris peut être assimilé à un savoir. Dans ce cas, les savoir-faire, les savoir-être, les informations, les capacités, les compétences, mais aussi la personnalité, l'habitus, le système de valeurs, la mémoire, voire l'inconscient du sujet deviennent des savoirs ; il en va de même des « savoirs pratiques », même s'il reste à spécifier ce qui les distingue des savoirs théoriques.

b) Au sens strict, les savoirs sont des représentations conscientes qui tendent à rendre compte de la réalité, de décrire ou d'expliquer objectivement des faits, des situations, des relations, des structures, des processus, des événements, des actions, des pensées, des émotions, sachant que le sujet lui-même fait partie du monde et prétend se connaître.

6.1. Savoir théorique

En premier lieu, nous évoquons le savoir théorique qui, pour Van der Maren (1995) est :

[...] le maniement d'un explosif dans une mine suppose que le contremaître convoque ses connaissances théoriques sur les explosifs. Il doit faire appel à la mécanique rationnelle qui lui indique qu'une roche ne se brise pas à la compression mais à la traction².

Les savoirs théoriques jouent un rôle heuristique en permettant d'orienter l'action. Ils sont parfois nommés « savoirs scientifiques » ou « savoirs savants » et visent à comprendre un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus. Ils visent à en saisir les lois de fonctionnement ou de transformation. Il s'agit d'un savoir. Ils n'ont pas de finalité pratique mais peuvent permettre d'orienter l'action, de faciliter la construction de représentations opératoires, de rendre possible la formulation d'hypothèses. Ils font l'objet de formalisation, ce qui en permet la transmission par l'école et la formation.

Van der Maren (1995) considère que ces savoirs modélisent la réalité en produisant des énoncés généraux qui portent sur une réalité conçue comme une chose. Perrenoud (1998)

¹ André Giordan et Gérard de Vecchi (1987). *Savoir, c'est d'abord être capable d'utiliser ce qu'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation*. Paris : Delachaux & Niestlé.

² Van der Maren (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Paris : De Boeck-PUM.

précise : « *des disciplines scolaires, comme les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences humaines, les sciences sociales* »¹.

Selon la recherche sur les savoirs théoriques, Guy Le Boterf distingue les concepts (vocabulaire technique de base d'une discipline ou d'un domaine d'action) et les savoirs disciplinaires (ils contiennent les théories, les lois ou les régularités quantifiables, des concepts et des paramètres des hypothèses explicatives relevant d'une discipline particulière. Ils sont organisés en corpus structuré). Ce sont essentiellement les savoirs transmis aux étudiants en formation initiale.

Selon Minet (1997) :

Le savoir théorique suppose pour se constituer un éloignement de l'action. Il manipule des objets abstraits, sous forme symbolique et obéit à sa logique propre et non à la logique. Le savoir théorique est nécessaire pour la description et la compréhension de l'action pour créer de nouvelles procédures face à des situations problèmes. Cependant il ne gouverne pas directement l'action et il ne peut s'y investir autrement qu'en passant par l'intermédiaire du savoir procédural.²

6.2. Savoir Pratique

Le savoir pratique rejoint la notion de savoir-faire procédural, selon l'explication de Malglaive (1998) : « [...] *ce sont des actes humains disponibles pour avoir été appris et expérimentés* »³. On parle également des savoirs opératifs, dès lors qu'ils décrivent et mettent en œuvre des procédures, des méthodes, des règles de conduite. Selon l'explication de Le Boterf (1992), ce « *sont des ensembles d'instructions à réaliser dans un ordre établi* »⁴. Il ne s'agit donc plus ici de décrire une procédure mais d'en maîtriser la mise en œuvre, c'est pourquoi le savoir-faire d'un individu consiste en l'élaboration d'un répertoire d'actes pour réaliser une action donnée. Comme Malglaive et Le Boterf (1997) l'expliquent « *le passage du savoir procédural au savoir-faire procédural passe par l'expérience pratique* »⁵, il ne se forme qu'après entraînement et confrontation aux situations professionnelles. Il est encapsulé dans l'action, mis en mémoire après expérimentation. Philippe Perrenoud (1998) le décrit comme « *une maîtrise attestée et stable* » qui fonde l'action efficace. Il arrive

¹ Philippe Perrenoud (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences » Paru in Revue des sciences de l'éducation (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, 1998, p. 487-514.

² Francis Minet (1997). « Référentiel d'Activité et de Compétences du Tuteur d'Entreprise », Financé par la Mission de formation de formateurs et tuteurs Champagne Ardenne avec la participation du Fonds Social Européen. <http://www.arifor.fr/IMG/pdf/REFERENTIEL.pdf>.

³ Malglaive Gérard (1998). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.

⁴ Guy Le Boterf (1992). *Ingénierie et évaluation des compétences* (6^e éd.). Paris : Eyrolles.

⁵ Gérard de Malglaive et Guy Le Boterf (1997). *De la compétence : essai pour un attracteur étrange*. Paris : Éditions de l'Organisation.

cependant, qu'entre activité décrite et activité réelle de travail, des écarts se creusent au contact de la réalité. Il faut ajuster le prescrit (savoir-faire procédural) au réel. C'est pourquoi l'on peut dire que les savoir-faire procéduraux se situent à l'intersection de la procédure et de l'expérience. De Terssac (1992) précise que :

[...] démuné de savoir-faire, le novice a peu de chances de parvenir au résultat en se limitant à appliquer la règle formelle ou à utiliser des connaissances générale [car] ce qu'il faut mettre en œuvre ne se résume pas aux connaissances opératoires qu'il faut mobiliser pour respecter la procédure, ni même à l'exécution correcte du travail par simple suivi des schémas préétablis. Il s'agit de tous les additifs qu'il faut apporter pour combler si ce n'est le déficit de règles formelles du moins leur imprécision, ce que nous appellerons des règles non écrites.¹

Autrement dit, ces règles non écrites sont les savoirs pratiques.

Les dénominations des savoirs pratiques sont nombreuses et il n'est pas rare d'entendre parler de savoirs d'action, expérientiels, tacites, implicites, ouvriers ou professionnels. Ils sont issus de l'action, de ses réussites, de ses échecs, de ses contraintes ou de ses aléas, etc.

Malglaive (1992) considère que les savoirs « rendent compte de tout ce que la théorie et la formalisation des procédures laissent dans l'ombre pour assurer la pertinence de leurs énoncés », ils relèvent alors d'une connaissance contingente et opérationnelle et «*comblent en quelque sorte, les interstices laissés par les savoir théoriques et procéduraux dans la conduite de l'action* »².

Ainsi le savoir pratique s'acquiert dans le feu de l'action, par l'expérience, grâce à la pratique répétée du traitement à chaud des problèmes professionnels, par approximations successives, réalisées au coup par coup, par la récurrence des situations similaires ou proches. C'est un savoir contextualisé et contingent, il prend en compte ce que néglige la théorie. Il permet de percevoir les signaux faibles, de repérer les indices qui mettront sur la piste du diagnostic et de l'action.

On insiste sur l'importance de l'expérience, de sa densité, dans la formation de tout savoir et, par conséquent, sur l'importance de se confronter à des événements tels que nous les avons définis plus tôt dans le travail. Zarifian (2000) avance d'ailleurs que plus les événements seront nombreux, plus l'expérience sera étendue. Ainsi plus un individu se confrontera à des événements, plus il aura l'occasion de développer ses savoirs pratiques.

¹ Gilbert de Terssac (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.

² Gérard de Malglaive (1992). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.

On peut donc imaginer que la répétition des gestes professionnels occulterait la production de savoirs pratiques.

La maîtrise des savoirs à enseigner est évidemment une ressource nécessaire pour chaque professeur et enseignant. En principe, il s'agit là de représentations conscientes, organisées, parfois formalisées. Ce principe s'appuie toutefois sur deux postulats discutables : a) tout enseignant domine la ou les disciplines qu'il enseigne ; b) leur maîtrise est essentiellement de l'ordre des savoirs.

Au premier degré, il est difficile de maîtriser vraiment toutes les disciplines. Au second degré, le degré de maîtrise théorique et méthodologique varie fortement, même à l'issue d'un cursus identique et complet de l'école. Les disparités s'accroissent en cours de carrière, puisque certains vivent sur leurs acquis alors que d'autres s'informent constamment de l'état le plus récent des savoirs. Sans parler des suppléants et autres vacataires qui, dans certains systèmes, ont à peine une leçon d'avance sur leurs élèves...

Le second postulat est lui aussi simplificateur : lorsque la discipline est véritablement maîtrisée, et peut-être parce qu'elle l'est, cette maîtrise dépasse les savoirs explicites, elle renvoie à ce que Chevallard (1985) nomme, dans sa discipline, les « savoirs proto-mathématiques », largement tacites, ceux qui fondent l'existence même de la discipline – ce que Develay appelle la « matrice disciplinaire » – ceux qui fondent le système de conventions et de symbolisation. En outre, sans doute faut-il savoir faire la part des choses, entre la maîtrise d'une discipline, une identité, une « tournure d'esprit », un rapport au savoir, un esprit de recherche, un ensemble de schèmes de raisonnement et de questionnement qui ne sont pas des savoirs au sens strict retenu ici.

La part de ressources cognitives d'une autre nature est encore plus forte si l'on examine la transposition didactique des savoirs à enseigner. La façon dont un professeur accommode le programme, durant telle année, dans telle ou telle de ses classes, relève en partie d'un savoir expert partageable, par exemple : a) un corpus d'exercices ou de textes censés soutenir les activités proposées en classe et concrétiser le niveau de maîtrise visé à telle étape du cursus ; b) des règles peuvent concerner la façon d'illustrer une notion par des exemples ou des mises en situation ; c) un répertoire des erreurs les plus fréquentes, induites par tel type de présentation ou tel mode de travail de certaines notions ; d) des idées pour gérer l'hétérogénéité des acquis, des niveaux, des rythmes.

La pratique d'un professeur ou d'un enseignant expérimenté fait appel à des routines, construites par essais et erreurs, plus souvent qu'à des savoirs procéduraux explicites ou explicitables. La plupart des opérations de transposition didactique sont intuitives, faisant fonctionner des schèmes qui permettent d'adapter grosso modo les contenus au niveau et au rythme des apprenants, aux attentes supposées des collègues ou des parents. De même, les progressions et le découpage du programme s'inspirent des manuels et de divers modèles, mais, dans leur détail et dans leur ajustement, ils relèvent d'un inconscient pratique plutôt que d'une méthode de transposition codifiée.

Lorsqu'on s'intéresse enfin aux dimensions de l'action pédagogique qui débordent la transposition, la part des gestes professionnels, qui ne sont ni déduits de savoirs déclaratifs, ni guidés par des savoirs procéduraux, s'accroît. Ainsi en va-t-il de l'aménagement des tâches, de la gestion de la classe, de la dynamique de groupe, de la relation pédagogique, du maintien de l'ordre, du maniement de l'évaluation comme « éperon », au sens de Chevallard (1986).

La culture enseignante, qui est aussi celle des formateurs d'enseignants, valorise les savoirs académiques et la raison, en particulier dans les disciplines scientifiques, mais aussi dans les disciplines plus ouvertement créatives ou expressives. Les professeurs et les formateurs rechignent à admettre qu'une partie de leur conduite est sous le contrôle d'un système de schèmes – ce que Bourdieu nomme l'habitus – dont certaines composantes échappent à leur conscience ou, s'ils savent ce qu'ils font, à leur volonté. Un professeur ne se rend pas nécessairement compte, par exemple, de l'ironie qu'il met dans ses remarques à propos d'un travail faible ou d'une question maladroite. S'en rendrait-il compte qu'il ne saurait pas ipso facto s'en défaire, voire de s'en excuser, car son ironie participe d'un rapport au monde et aux apprenants, rapport construit au fil des années et de son expérience professionnelle, mais peut-être aussi en famille.

Autre exemple : un professeur est bien en peine de savoir précisément selon quels critères il répond aux sollicitations des apprenants, quelle est, dans sa disponibilité et la façon dont il les accueille, la part de sa sympathie ou de ses préjugés, de la perception d'un besoin ou d'une demande d'aide, ou encore la part de recherche d'une interaction gratifiante. Un professeur n'a pas conscience non plus de la façon dont il réagit lorsqu'une question d'un

apprenant le surprend et le déstabilise, soit parce qu'elle le met intellectuellement en difficulté, soit parce qu'elle perce à jour ses émotions ou sa vie privée.

Une partie des gestes professionnels sont sous le contrôle de la partie la moins consciente de l'habitus, en particulier en situation d'urgence, d'imprévu (Perrenoud, 1995) ou de forte émotion. Les savoirs, s'ils interviennent, fonctionnent plutôt dans l'après-coup, comme grille de relecture de l'expérience.

En outre, même lorsque l'enseignant opère sur des savoirs à transmettre à l'aide d'autres savoirs – didactiques, psychopédagogique, sociologiques –, son raisonnement, ses inférences, ses décisions relèvent de schèmes de pensée qui ne sont pas eux-mêmes des savoirs. Ces schèmes relèvent, d'une part, de la logique naturelle du sujet, et d'autre part, de comportements affectifs et cognitifs singuliers, ceux par exemple qui poussent régulièrement tel enseignant à préparer deux fois trop de matière ou de matériel, ou tel autre qui incline régulièrement à avancer trop vite ou à proposer des tâches trop difficiles.

Pour le contenu de la formation des enseignants qui s'intéressent à l'analyse de la pratique, à des problèmes professionnels ou encore à certaines catégories de mémoires professionnelles qui tiennent compte des savoirs théoriques et des savoirs pratiques, on accède généralement à un foisonnement de questions pratiques : Comment établir le contact avec une nouvelle classe ? Comment rétablir le calme dans une classe agitée ? Comment neutraliser un meneur ? Comment permettre la dévolution d'un projet ? Comment aider un apprenant à trouver sa place et à investir dans l'étude ? Comment organiser l'espace de la classe et les règles internes ? Comment répartir le temps sur la semaine, le mois, l'année, le cycle ? Comment effectuer des coupes dans le programme, sans que cela porte à conséquence ? Comment mobiliser les apprenants, sortir d'un passage à vide ? Comment choisir les exercices et les activités qui conviennent à tel ou tel niveau, lorsque le manuel est fait pour des apprenants qu'on n'a pas ? Pour les jeunes apprenants, comment dialoguer avec les parents sans se faire maltraiter parce qu'ils prendront la défense de leur enfant, même s'il a tort ? Comment construire des épreuves écrites acceptables sans y passer ses nuits ? Comment construire des barèmes pour naviguer entre sévérité et indulgence ? Etc.

En résumé, la formation d'enseignants, il s'agit, de travailler sur les grandes catégories de savoirs potentiellement pertinents dans l'action, pas nécessairement de la même manière,

en se gardant de les hiérarchiser et en tentant de les mettre en relation aussi souvent que possible.

7. En synthèse

Après avoir défini la notion de professionnalisation, en lien avec celles de formation et de métier, nous avons évoqué l'identité professionnelle, les connaissances, les compétences et l'expérience qu'elle requièrent. Nous avons également exposé la question des diplômes et les modalités d'accès. À propos du Français langue étrangère (FLE), nous avons appuyé notre raisonnement sur le Diplôme d'études en langue française (DELF) et le Diplôme approfondi de langue française (DALF). La profession suppose des connaissances théoriques et pratiques qui fondent la formation elle-même et dont l'importance est capitale. Dans le chapitre suivant (2), nous allons préciser la formation des enseignants.

CHAPITRE 2 : FORMATION DES ENSEIGNANTS

1. Présentation

La question de la formation des enseignants concerne la recherche d'une professionnalisation. Il semble que, dans ce métier, il existe d'innombrables paramètres imprévisibles, qu'enseigner conduit à interagir et pas seulement à agir, que finalement il n'y a que le contact avec l'expérience du terrain d'exercice qui soit réellement formatrice, car il permet de se découvrir, de se tester, de comprendre quelques-uns des mécanismes qui nous font réagir au contact d'autrui, en définitive, « on a le contact ou on ne l'a pas » ; la formation est rendue inutile en grande partie dans le second cas. On est enseignant à condition toutefois de posséder les connaissances pour enseigner. On peut former des enseignants si la formation est un espace et un temps qui permettent tout pour l'appropriation de compétences techniques et, plus encore, le sentiment de posséder une véritable identité professionnelle.

On peut former des enseignants à la condition d'en faire des techniciens de l'apprentissage pour les apprenants, ce projet s'accompagnant d'un sentiment d'appartenance à un groupe auquel ils pourront s'identifier. La formation va aider à la constitution d'une compétence didactique, en même temps qu'à l'émergence du sentiment de posséder une identité professionnelle clairement établie. Elle doit viser une personnalisation plus encore qu'une individualisation et dans le même temps, chercher à développer, chez chacun, le sentiment d'appartenance à un groupe. La formation dans ses contenus, certes, mais aussi dans ses modalités doit tendre à se rapprocher des apprenants. Ainsi, parce qu'ils les auront vécu et analysé à leur niveau, les futurs enseignants seront-ils mieux à même de faire vivre à leurs élèves ou à leurs étudiants les principes fondateurs de leur enseignement.

La maîtrise des savoirs à enseigner rassure : nous le revendiquerons comme la première des priorités pour enseigner. Nous insisterons même sur l'importance à accorder, non seulement à cette maîtrise des savoirs à un haut niveau comme on l'entend souvent, mais aussi à la maîtrise de leur épistémologie, à la découverte des identités disciplinaires. Nous pensons que la maîtrise des savoirs ne constitue pas à elle seule sa propre pédagogie, et nous cherchons à préciser le champ de la réflexion pédagogique qu'il est souhaitable d'introduire en formation.

Former un enseignant nécessite de tirer au clair la conception des apprentissages dont il sera responsable. Le même raisonnement vaudrait pour toute autre profession. Il n'existe pas de formation en soi ; il n'y a de formation que par rapport au poste de travail que le formé aura à occuper. Pour l'enseignant, avant d'envisager des contenus et des finalités pour sa formation, il convient de préciser le modèle d'enseignement qui réfléchit celui de l'apprentissage pour les élèves.

Il existe un mystérieux processus, par lequel un sujet se transforme et s'enrichit psychiquement, en prélevant de l'information dans son milieu de vie. D'après Develay (1992) :

Pourtant l'apprenant ne se comporte pas comme un prédateur en prélevant de l'information. Il ne consomme pas. Mieux même, il se crée en faisant exister ce qu'il consomme ; le sujet apprend non pas parce que le réel existe et qu'il faut chercher à le comprendre, mais c'est parce que l'homme cherche à le comprendre qu'il fait exister le réel¹.

La question de la prise de conscience par l'apprenant de sa réussite ou de son échec, en dehors de la note ou de l'appréciation de l'enseignant, requiert une sorte de dédoublement de la personne. Pour comprendre comment l'on apprend, il convient d'apprendre et de se regarder apprendre, il convient de faire et de se regarder faire. Prendre conscience d'un apprentissage effectué, c'est s'intéresser aux activités mentales que l'on a développées, invisibles par essence. Aider un apprenant à comprendre comment apprendre, c'est ainsi l'ouvrir à la conscience de sa propre conscience ; c'est l'aider à penser sa pensée. Il faut insister sur l'importance des activités qui permettent aux élèves d'analyser leur processus, leurs procédures et leurs stratégies pour en identifier des caractéristiques, les invariants susceptibles d'être transférés à de nouvelles situations.

Il faut noter que l'apprentissage ne commence pas avec la scolarité. Il s'enracine dans des situations diverses, antérieures à l'école, situations qui ont donné naissance aux représentations que le sujet véhicule, à sa théorie personnelle du monde. Ainsi le début d'un apprentissage est toujours incertain. Un apprentissage réussi est un apprentissage transférable. Comme les situations de transfert sont inépuisables, on ne peut jamais affirmer qu'un apprentissage est réussi, car il existe toujours ce que nous pourrions appeler « une rivière inconnue avec des tourbillons ou une force de courant jamais rencontrés.

¹ Michel Develay (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

Jean-Pierre Astolfi (1989) nous éclaire, après Jacques Legroux (1981) et Jean Marc Monteil (1985), sur les trois distinctions à opérer entre l'information extérieure au sujet (stockable et quantifiable), la connaissance (résultat de l'expérience individuelle) qui peut cohabiter avec des informations impersonnelles, intransmissible globalement, non intelligible pour autrui de façon directe, et le savoir construit par le sujet en s'appuyant sur un cadre théorique qui n'explicite qu'une partie de la connaissance du sujet, celle qui bénéficie de l'élaboration d'un langage approprié.

On continuera à employer par la suite le terme de savoir même si un enseignant enseigne ce qui constitue pour l'élève d'abord une information, et pour lui, on peut le penser, un savoir. Un enseignant devrait se sentir responsable de deux types de savoirs à faire acquérir à ses élèves : a) le contenu des programmes et, b) d'autres connaissances connexes que les apprenants peuvent découvrir au fil des activités didactiques.

Le métier d'enseignant se définit d'abord non pas par l'activité d'enseignement mais par les activités d'apprentissage des apprenants. Tout comme le médecin n'exerce la médecine que pour mieux soigner ses patients, tout comme le journaliste n'enquête que pour mieux informer ses lecteurs, le professeur professe dans le but de permettre aux élèves ou aux étudiants d'apprendre. On comprend pourquoi cette transformation du positionnement du maître fait écrire que l'élève est au centre du système éducatif. La centration sur l'apprenant ne répond d'aucune sorte à une quelconque adulation ni à une intention de le mythifier. Elle n'est que l'indicateur des priorités de l'action de l'enseignant. On place l'apprenant au centre de l'action de l'enseignant ; ce dernier est ainsi un médiateur de savoir, un facilitateur, un adjuvant des apprentissages, trouvant sa compétence dans sa capacité de créer des situations entre l'apprentissage et l'enseignement.

La formation fut longtemps une éducation qui s'incarnait dans les enseignements. La conception de l'éducation à l'œuvre dans le projet de formation du formateur apparaît alors déterminante pour qu'il puisse envisager son action : projet d'éducation qui se matérialise par une certaine vision de l'acquisition/apprentissage et du rôle de l'enseignant et qui donnera naissance ensuite à des contenus et à des modalités de formation. Parce que la formation a pour vocation d'intervenir au niveau de la personne dans sa complétude psychologique et sociologique, il est logique que les typologies, d'abord proposées, aient

été de nature psychosociologique ou psychanalytique. Mais on trouve aussi des typologies de nature sociologique.

Ferry (1983), en matière de modélisation de la formation, considère qu'il existe trois types de formation d'enseignant :

a) Formation centrée sur les acquisitions

Dans ce modèle, la pratique est une application de la théorie.

Il faut d'abord acquérir les connaissances et les modes de raisonnement propres à la discipline à enseigner, mais aussi sur le développement de l'enfant ou de l'adolescent, la psychologie des adultes sur le fonctionnement des groupes, sur le processus d'apprentissage, sur l'évaluation... Mais il faudra aussi acquérir des « savoir-faire », des habiletés par des entraînements systématiques ou des séances de simulation. Vous serez ainsi muni d'un viatique grâce auquel vous pourrez aborder votre métier d'enseignant¹.

b) Formation centrée sur la démarche

Dans ce modèle, l'expérience se transfère d'une pratique à une autre, sans passage nécessaire par la théorie.

Il est illusoire de penser que vous pouvez emmagasiner toutes les connaissances dont vous aurez besoin ou toutes les habiletés nécessaires. Vous former, c'est apprendre à vous mobiliser, à utiliser toutes vos ressources pour résoudre un problème, mettre en œuvre un projet, aborder des situations imprévues à travers des expériences de vie, de recherche, de création. Il n'y a pas lieu d'anticiper sur les problèmes spécifiques à la pratique enseignante. Ce qu'il faut d'abord, c'est se rendre apte à les affronter².

c) Formation centrée sur l'analyse

Ce modèle, va-et-vient de l'ordre de la régulation, s'établit entre théorie et pratique.

Aucune conduite passe-partout n'est de mise, aucune classe n'est semblable à une autre, les réactions des élèves sont imprévisibles. C'est donc la capacité à observer et à analyser les situations que vous devez développer en vous, par tous les moyens possibles : études de cas, analyse d'expériences, observation de classe, de réunions pédagogiques, simulations, jeux de rôles. Bien sûr, vous aurez à acquérir des connaissances, des techniques, des méthodologies, mais apprendre quelque chose n'est formateur que lorsque c'est le moyen d'apprendre.³

Le psychosociologue Adamczewski (1988) distingue cinq modes de formation fondés sur les finalités prioritaires de l'apprentissage : l'avoir, le faire, l'être, le communiquer, le changer qui sont rarement séparés de manière stricte. Selon sa différenciation : a) la formation implique l'information : avoir, savoir et recevoir ; b) la formation implique

¹ Boucher, Real (1985). *Étude comparative des manuels de pédagogie*. Mémoire. Montréal : Université de Montréal, Sciences de l'éducation.

² Desbiens, L. (1999). *Façonner le troisième millénaire*. Cap-Saint-Ignace (Québec) : La Plume d'oie.

³ Gilles Ferry (1983). *Le trajet de formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

l'activation : faire agir et réagir ; c) la formation implique le développement : être, exister et apprendre ; d) la formation implique la communication : coopérer, partager et confronter ; e) la formation implique la transformation : désaliéner, libérer et concevoir.

Beillerot (2000) écrit :

La formation est aussi le temps de la réflexion. C'est en formation et par la formation que s'apprend, s'exerce, s'éprouve cette superbe puissance de l'homme, réfléchir. Sont alors en jeu, rigueur et imagination, ces grands pôles contraires du processus mental. La rigueur, à l'absolu conduit à la paralysie, l'imagination sans retenue rend fou. Et ce n'est pas de conciliation dont il faut rêver ; c'est un conflit qu'il faut vivre.¹

L'enseignant vise à faire des apprenants des êtres de raison, rationnels, capables de jugements logiques. Pour y parvenir, il met en place des dispositifs qui anticipent, préviennent au maximum leurs réponses, leurs modes de pensée, leur logique.

Enseigner est un métier où il convient de tout prévoir, en acceptant d'accueillir le déconcertant. Il est une question que la société technicienne n'a pas résolue et ne résoudra jamais écrit Cifali (2010), reprenant Robert Chevalier (2010), c'est le problème intérieur de l'homme. « *Sa souffrance ne lui vient pas de son entendement, mais de sa relation à lui-même et aux autres. Creuset de sa folie, cette autre scène l'est aussi de sa création, de son art.* »²

Le métier d'enseignant met en tension permanente le savoir et la relation, le cognitif et l'affectif, la logique et les affects, la rationalité et l'imagination, laissant place à l'incertitude d'une relation à vivre. Cifali (1999) illustre bien cette synergie nécessaire entre ces opposés lorsqu'elle écrit :

Tout oppose le savoir et la relation humaine, laquelle est porteuse de doutes, d'incompréhensions, de rapports de pouvoir, de violences, de séduction ; laquelle provoque, interpelle, fait éclater toute neutralité, entraîne vers des tensions psychiques et des angoisses sur quoi la raison n'a pas de prise.³

Enseigner est un métier de médiation entre un savoir et un élève, ou un étudiant, à un niveau plus élevé, au sens littéral, au sein d'un groupe inscrit dans un environnement, c'est donc un métier de la relation. Il s'agit simplement de dire que le maître est un agent de

¹ Jacky Beillerot (2000). Le rapport au savoir, in Nicole Mosconi, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 96.

² Mireille Cifali (2010). « Ethique et Education : l'Enseignement, une profession de l'humain » <http://www.eses.pt/interaccoes/>.

³ Mireille Cifali (1999). « Discussion en séance plénière », in. G. Chappaz (Ed). *Accompagnement et formation*. Marseille : Université de Provence et CRDP.

liaison entre trois réalités dont il vise la synergie : l'élève ou l'étudiant, la classe, et les savoirs.

- L'apprenant, parce que le professeur fait la classe ou donne un cours non pas à des sujets anonymes, mais à des personnes spécifiques qu'il apprendra à connaître au fil de ses enseignements, il les évaluera même.

Si l'on parle de la classe, pour l'écolier, ou de l'amphi ou de la salle de cours, pour l'étudiant, il faut noter que l'enseignant n'est pas un précepteur, ni un tuteur, il s'adresse à un groupe de personnes qui forment une unité collective plus ou moins prégnante. Tout enseignant, à tous les niveaux, parlera de classes distinctes les unes des autres.

En ce qui concerne les savoirs et connaissances qui constituent le programme, l'enseignant tendra vers l'accès, pour les élèves ou les étudiants, des connaissances intériorisées et à des compétences acquises/apprises. Le professeur n'est ni un animateur de centre de loisirs, ni un éducateur de rue.

2. Formation pour des enseignants de FLE

Selon la théorie principale de la didactique, l'enseignant et l'apprenant sont deux sujets différents dans l'activité de l'enseignement et de l'éducation ; ils ont leurs propres droits et devoirs. L'enseignant a le rôle d'un ingénieur, chargé de concevoir des situations accessibles à l'apprenant mais situées en avant de son niveau de développement.

Le travail de l'enseignant n'est pas uniquement « la transmission » car sa responsabilité est de transmettre des connaissances scientifiques aux apprenants mais aussi de développer leur intelligence et cultiver leurs capacités d'autonomie ; ce sont les deux objectifs essentiels de la formation pour des enseignants de FLE.

Pour être qualifié en tant qu'enseignant de FLE, il faut voir l'esprit de synthèse. La compétence se manifeste dans une vision globale dudit enseignement qui apporte non seulement la connaissance linguistique du français aux étudiants étrangers, pour les amener à maîtriser cet idiome, mais aussi la connaissance de la culture de la France qui leur permettra de s'adapter à la vie française, pour entrer véritablement dans la société française. L'enseignant de FLE doit être conscient que ses moindres gestes devant l'étudiant étranger car il représente aussi la France et la société française. Dans une certaine mesure, il est éducateur, mais aussi messenger d'une culture.

L'enseignement du FLE est un parcours d'adaptation psychologique et culturelle pour l'étudiant étranger. L'adaptation sociale et psychologique de cet apprenant spécifique est une partie très importante pour les étudiants étrangers, pour s'intégrer à la vie française et ainsi réussir leurs études en France. Je souligne l'importance des traits personnels dans cette expérience interculturelle, tels que la capacité d'adaptation, la participation sociale et culturelle, la connaissance de la langue, l'ouverture d'esprit, et la confiance en soi. Ces traits sont des caractéristiques importantes de l'individu dans l'adaptation socioculturelle à la société d'accueil. On repère plusieurs types de facteurs qui favorisent cette adaptation de l'étudiant étranger : les compétences langagières pendant le séjour en France, les variables affectives comme les motivations, les attitudes, les anxiétés, la personnalité, l'attrait de la différence, l'ouverture à l'international, l'aisance dans la diversité, les expériences antérieures, les variables cognitives comme l'aptitude, le style d'apprentissage, la stratégie d'apprentissage, sans oublier des éléments plus objectifs, comme la dimension de la ville, l'âge, le contexte d'accueil.

D'autre part, l'étudiant est au cœur de la construction de son autonomie. Pour être un enseignant, il faut être capable de changer la mentalité, changer le point de vue, travailler sur la distanciation, sur la prise de recul, pour observer ce qui est lacunaire dans l'enseignement traditionnel, où il est bloqué par le manque d'outils. Parfois, les étudiants ont très en confiance dans le langage de l'enseignant et pas assez confiance dans la recherche, dans leur propre esprit. Cela aide considérablement à progresser dans l'enseignement de FLE, mais aussi les autres enseignements.

2.1. Savoirs pour l'enseignant de FLE

2.1.1. Enseignement de la littérature, un processus de transmission du temps à l'espace

L'enseignement de la littérature est un processus de transmission du temps à l'espace et pas seulement d'une langue, dont bien sûr il fait partie. La langue n'est pas une unité, elle est composée de la lecture et de la parole.

En premier lieu, on doit savoir ce qu'est la littérature : c'est l'acte de quelqu'un qui est capable de lire des signes inscrits sur un papier ou un livre, ou bien encore sur une surface, donc dans un espace. Mais que veulent dire ces signes ? Ces signes sont des produits de la pensée, quelque chose qui n'est pas inscrit directement dans l'espace. La pensée est une voix de quelque chose qui se situe dans le temps : « Je pense que j'ai un début à ma pensée,

j'ai un milieu à ma pensée, j'ai une fin, j'ai une conclusion à ma pensée. » Ce processus-là est situé dans le temps.

La deuxième expression est la parole : elle n'est pas située sur un espace. La parole a un début, une continuation et une fin. Le problème est qu'on ne peut la conserver (à moins de l'enregistrer). Cependant, si nous voulons écrire ce que nous disons, nous allons projeter sur un papier un enchaînement de sons dans un ordre chronologique et ils vont prendre une place dans l'espace de la page écrite.

2.1.2. Deux types de situations d'apprentissage et d'enseignement

Pour les enseignants de Français langue étrangère (FLE), il s'agit de distinguer deux types de situations d'apprentissage et d'enseignement :

- a) des situations de vie ou des situations d'autonomie, aux niveaux desquels l'écriture est un moyen au service d'un projet d'écriture. Ces contextes d'apprentissage correspondent à des situations de communication qui conduisent à vivre en tant qu'émetteur d'une communication différée : écrire à quelqu'un pour obtenir quelque chose, dans un cadre institutionnel, social ou relationnel, par exemple. Il existe aussi d'autres contextes d'expression écrite, le texte libre, par exemple.
- b) des situations de structuration qui consistent en une mise à distance par rapport aux précédents et conduisent à travailler des savoir-faire, à partir d'activités d'entraînement à la communication et plus spécifiquement, un entraînement à l'expression orale et écrite. des savoirs relatifs au fonctionnement de l'écrit, aux productions de l'écrit, à l'acte graphique.

2.1.3. Trois obligations dans leur travail d'enseignement

Pour les enseignants de FLE, trois obligations essentielles sont à prendre en considération :

- a) être capable le plus rapidement possible de savoir où se trouvent les problèmes des élèves ;
- b) évaluer les conditions les plus économiques pour résoudre les problèmes des élèves ou des étudiants ;
- c) se poser la question cruciale suivante : le niveau de l'enseignant est-il suffisant pour résoudre les questions qui sont posées par les apprenants.

Dans la formation de l'enseignant de FLE, l'essentiel est que chaque personne qui se forme soit capable de maîtriser ses émotions ; il faut savoir évaluer rapidement la disposition

psychologique d'un apprenant : la personne se protège-t-elle, se cache-t-elle ? A-t-elle des craintes ? Au contraire, l'apprenant est-il à l'aise d'emblée, ouvert ?

Pour un enseignant, il faut disposer d'une compétence psychologique pour aborder des apprenants, quel que soit leur horizon socioculturel et professionnel. Ici, la professionnalisation doit permettre de mettre en rapport le travail, l'apprentissage de celui qui apprend, de l'apprenant, et aussi son avenir.

Le contenu est évident pour enseigner, et notamment dans le FLE, il est nécessaire d'améliorer constamment sa compétence dans la langue française.

Témoignage de M. Christian Duquesne (directeur du centre de formation) :

Je donne un exemple : quelle différence entre devant et avant ? Il y a beaucoup de français qui ne connaissent pas cette différence, y compris certains professeurs de français. Ils ne font pas suffisamment attention, donc il faut être très précis sur les connaissances de la langue française, et sans cesse améliorer ses connaissances. Il est évident pour moi que ce n'est pas parce que j'ai eu un diplôme d'études supérieures de la langue française à l'université que je connais tout le français, ce n'est pas vrai. Je améliore toujours mes connaissances de la langue française, dans la prononciation, dans l'organisation structurelle..., tous les formateurs, enseignants et professeurs doivent travailler à cela ; améliorer tout ce que ils ont eu. Dans tous les domaines, la compétence d'une personne progresse toujours.

Pour la didactique du FLE, les enseignants doivent connaître les processus de progression, pour un étudiant étranger. Ce processus concerne non seulement l'apprenant étranger mais aussi l'enseignant de FLE qui enseigne sa propre langue, et ainsi est invité à améliorer sa didactique, en élever la qualité.

3. Trois diplômes nationaux français de la langue française

Selon le CIEP (Centre international d'études pédagogiques), il existe trois diplômes nationaux de la langue française qui sont uniquement destinés aux étudiants étrangers. L'obtention de ces diplômes est un processus d'étude et de progression du français pour un étudiant étranger.

3.1. Demande d'Admission Préalable

La demande d'admission préalable (DAP) est obligatoire pour les étudiants extérieurs à l'Espace économique européen (EEE) qui souhaitent s'inscrire en première année et

deuxième année d'études universitaires françaises (les deux premières années de licence) : il comprend un test de connaissance du français.

3.2. Diplôme d'études en langue française (DELFF)

Le Diplôme d'études en langue française (DELFF) est composé de deux diplômes distincts : le DELF 1er et 2e degré.

3.2.1. DELF 1^{er} degré

Le premier degré du DELF atteste de la capacité à communiquer en français, à l'écrit et à l'oral, dans les situations courantes de la vie quotidienne. Il se compose de 4 unités de valeur capitalisables :

Unité A1	Unité A2	Unité A3	Unité A4
Expression générale	Expression des idées et des sentiments	Compréhension et expression écrite	Pratique du fonctionnement de la langue

Chacune de ces unités correspond à environ 100 heures d'apprentissage

3.2.2. DELF 2nd degré

Le second degré du DELF inclut une connaissance générale de la civilisation française et francophone et une initiation au français spécialisé. Il se compose de 2 unités de valeur capitalisables :

Unité A5	Unité A6
Civilisation française et francophone	Expression spécialisée

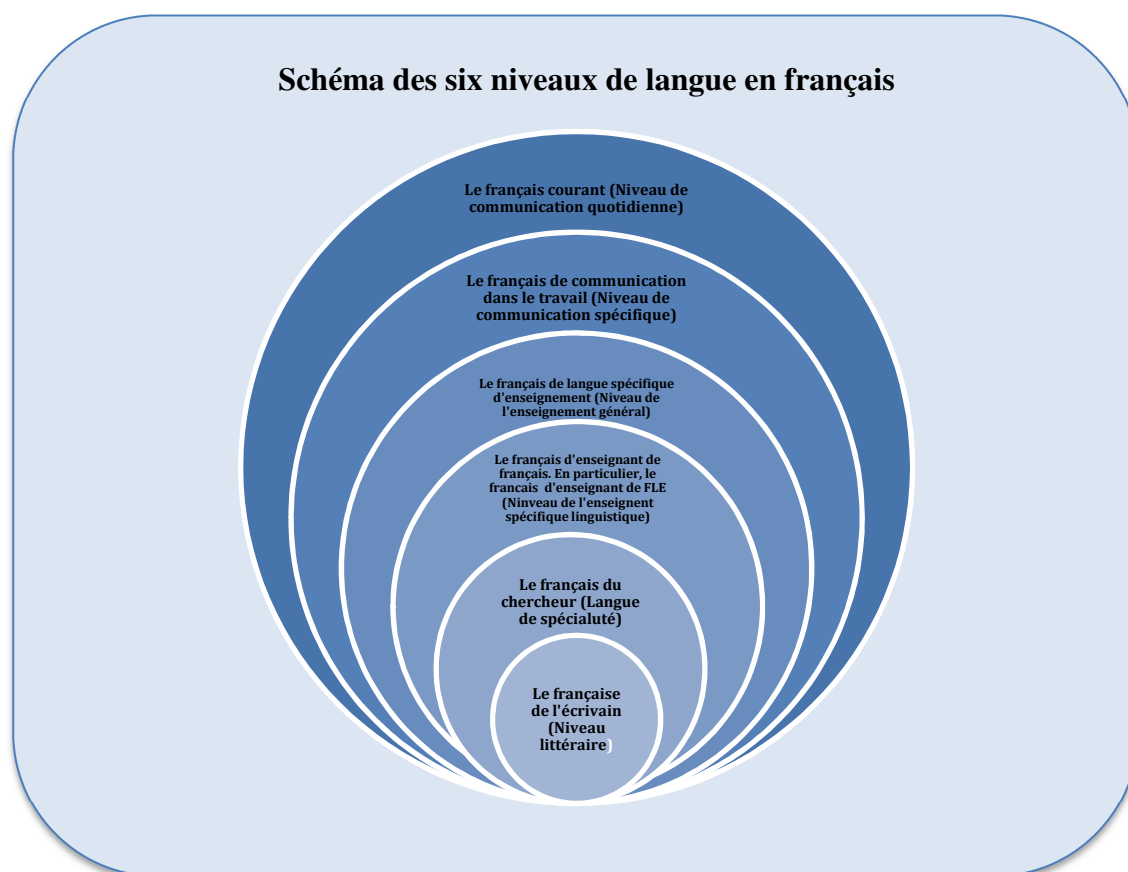
Ces unités correspondent à un niveau de 500 à 600 heures environ d'apprentissage

3.3. Diplôme approfondi de langue française (DALF)

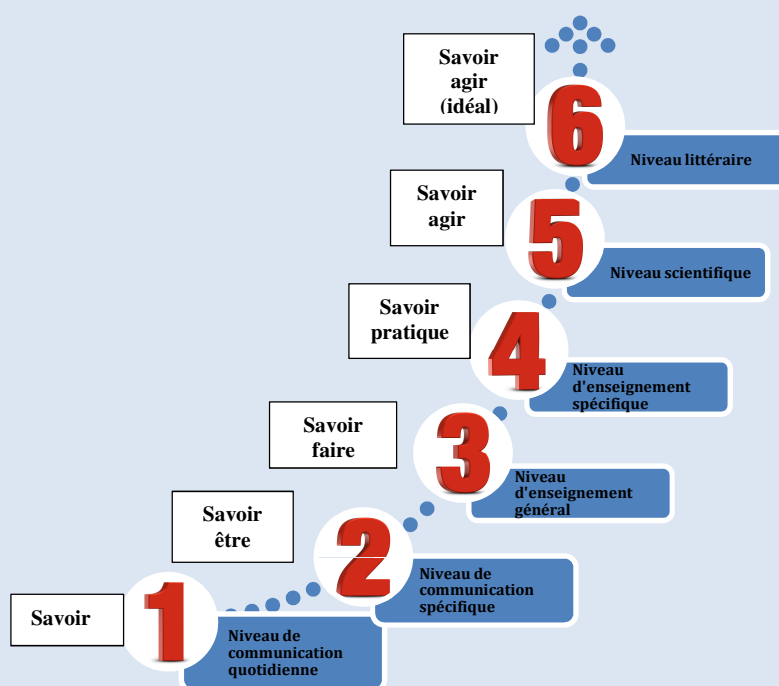
Le DALF atteste la capacité à suivre efficacement les cours d'une Université française ou francophone : il se compose de quatre unités de valeur capitalisables :

Unité B1	Unité B2	Unité B3	Unité B4
Compréhension et expression écrite	Compréhension orale	Compréhension et expression écrite en français spécialisé	Compréhension et expression orale en français spécialisé

Pour être enseignant de FLE, il faut savoir quel niveau de la langue française les étudiants doivent acquérir. Ce n'est pas une question de la nationalité ou de langue maternelle. C'est pourquoi, tous les français ne peuvent pas être enseignants de FLE. D'après notre recherche, nous avons résumé un schéma de six niveaux de la langue française qui partent de la communication quotidienne, pour atteindre celui de la littérature.



Ils correspondent aux six niveaux du savoir.



3.4. Connaissances pour l'enseignant de FLE

Un bon enseignant de FLE doit non seulement maîtriser de très bonnes connaissances solides de la langue française mais aussi posséder des connaissances riches de la culture française.

3.4.1. Connaissance de base

On peut très facilement comprendre l'importance d'avoir une très bonne connaissance du français pour être enseignant de FLE qui est une connaissance de base dans son métier et une exigence de sa profession ; sa connaissance se manifeste dans le quatrième niveau de la langue française (Niveau de l'enseignement spécifique linguistique). Il doit maîtriser précisément la phonétique et la phonologie, le lexique, la grammaire, et leur utilisation correcte.

Une connaissance de la communication est aussi exigée. Elle se scinde en deux éléments : « expression orale spécifique » et « transmission sociale ». Autrement dit, un enseignant de FLE doit avoir entre dix et vingt fois plus de connaissances diverses que ce qu'il veut utiliser pendant son enseignement. Dans la classe, il peut exprimer calmement ce qu'il veut dire à ses étudiants selon leur niveau de français et leurs attentes. L'enseignant doit éviter

le « mutisme » ou « [l']improvisation », en répondant à des questions posées. Cependant, il faut noter que l'enseignement du français aux étudiants français et l'enseignement du français aux étudiants étrangers sont différents. L'objectif pour l'étudiant français s'oriente plutôt vers la communication et une maîtrise plus complexe de la langue écrite.

Pour l'enseignement de FLE, d'abord, il faut considérer que les étrangers ne peuvent pas atteindre d'emblée le niveau de français nécessaire à l'interprétation littéraire ou bien une maîtrise avancée de la langue écrite, s'il n'y pas une bonne base structurelle pour eux. Dans un premier temps, l'enseignant de FLE doit penser que la didactique du FLE requiert la maîtrise de la phonétique et de la phonologie et la structure de la langue. La connaissance de la langue enseignée requiert une réflexion sémantico-grammaticale, appliquée au discours oral et au discours écrit.

3.4.2. Connaissance complémentaire

La deuxième connaissance pour l'enseignant de FLE est la maîtrise de la culture française. Parce qu'au sens large, la culture est un ensemble de richesses spirituelles, artistiques et de richesses matérielles qui ont été créées pendant le processus de développement de la société humaine. Pris au sens strict, c'est une idéologie sociale qui correspond au régime, à l'organisation et aux mécanismes sociaux. La culture est un phénomène historique, fondé sur le matériel, elle est le reflet de la société, de la politique et de l'économie.

La culture est aussi un phénomène social et comporte trois traits caractéristiques : « la continuité », « l'hérité » et « la créativité ». Elle hérite de la culture précédente, absorbe la tendance de l'époque et crée la forme de la nation.

L'enseignant de FLE doit prendre conscience que son processus d'enseignement du français est aussi un processus de découverte de la culture et d'adaptation à la vie française, pour l'apprenant étranger, il s'agit donc d'un processus d'intégration en France. Il existe trois grandes catégories d'étudiants étrangers en France

3.5. Compétence pour l'enseignant de FLE

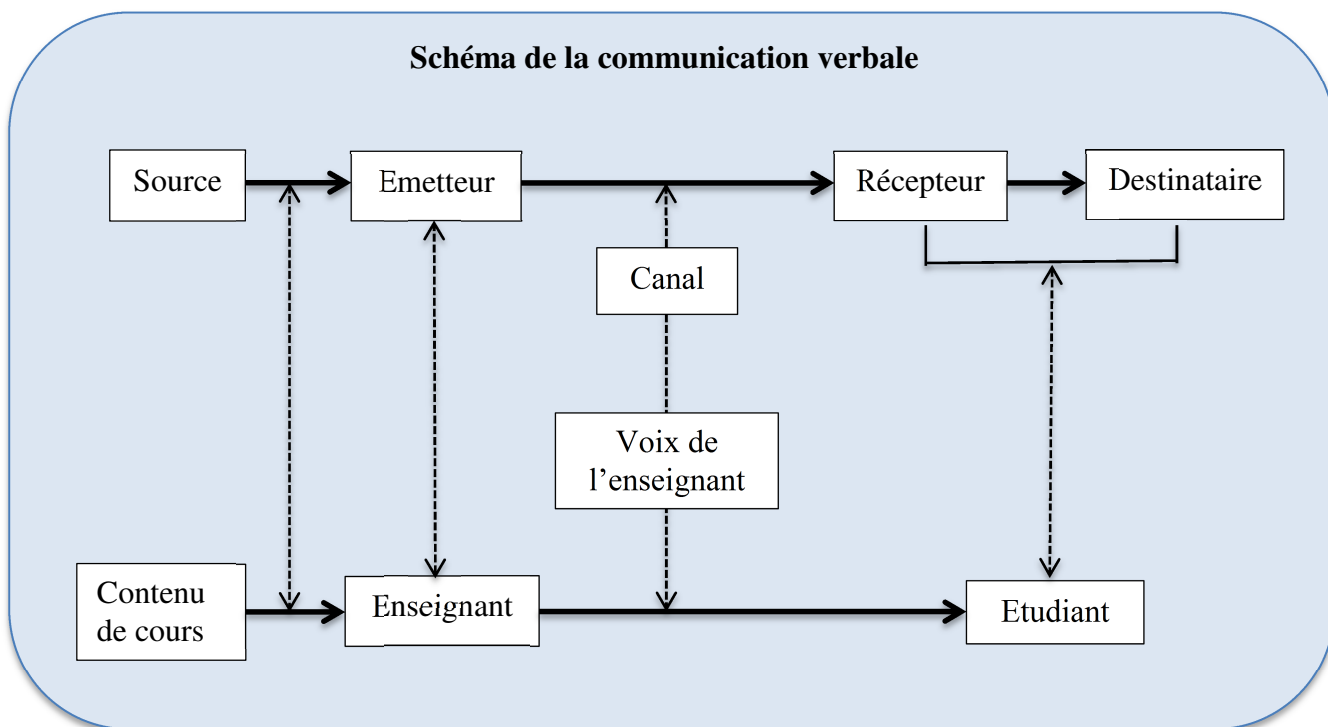
La compétence pour l'enseignant de FLE se manifeste dans une transmission. Il doit maîtriser les supports pédagogiques d'enseignement et les bases de la didactique afférente. Un enseignant de FLE doit concevoir, planifier, organiser le contenu de son enseignement, compte tenu de ses connaissances, et réaliser, effectuer, évaluer son travail et sa pratique,

dans les deux types de communication : orale et écrite. La théorie de la communication concerne les activités humaines comme le travail, l'organisation sociale, les activités mentales, des activités qui s'établissent à travers les échanges verbaux. Elle nous permet de comprendre autrui, sa vie, ses problèmes de la vie quotidienne. Notre vie sociale se réalise au sein d'interactions verbales mais, également, dans notre vie intellectuelle et psychologique, émotionnelle. On sait que les activités mentales ne sont pas des processus totalement internes, mais qu'ils se construisent aussi au fil d'interactions sociales.

3.6. Communication verbale

Dans ce cas, le contenu du cours est la source du message (c'est l'information que l'on veut transmettre.) L'enseignant est l'émetteur, le récepteur et destinataire, c'est l'apprenant. Le canal est la voix, moyen ou chemin de transmission du message (contenu de cours) à l'étudiant. La qualité de la voix est importante pour un enseignant, quelle que soit la discipline enseignée.

Pour enseignant de FLE, l'articulation doit être claire et audible, naturelle, sans affectation ; le rythme de la parole doit suivre le niveau en français de l'apprenant. Par exemple, pour le débutant, il doit être modéré, suivre l'orthoépie de la langue enseignée.



3.7. Communication non verbale

La communication non verbale fait partie de la sémiologie du langage et relève également de la linguistique. Elle se situe dans l'ordre du cotexte qui caractérise des éléments parallèles au texte verbal ; elle apporte des éléments de signification complémentaires. Elle est aussi un langage du corps qui s'articule avec le verbal, au niveau co-verbal mais aussi infra-verbal, expression des émotions (Turchet, 2009). Ce point est très important pour l'enseignant de FLE.

L'enseignant de FLE est une personne qui a une facilité naturelle à communiquer, ce qui induit aussi l'expression via son corps. Si elle est à l'aise dans son corps, qu'elle capable spontanément, de recréer des circonstances de communication, des images, favorables à l'acquisition de la langue courante, dans le cadre d'un enseignement de langue.

Pour l'enseignement du français aux étudiants étrangers, la communication non verbale est une base ; un bon enseignant de français est aussi un comédien, voire, un homme de théâtre, c'est quelqu'un qui est capable de savoir comment utiliser son corps pour exprimer et communiquer aussi avec les bras, par ses déplacements, dans la classe, pour donner une dynamique et ainsi faire comprendre des situations. Évidemment, toutes les situations ne sont pas accessibles mais, si l'on commence à bien transmettre le sens des phrases structurées, en ajoutant le geste à la parole, pourrait-on dire, la transmission du sens en sera facilitée, pour les apprenants.

3.8. Compétences pédagogiques en sciences de l'éducation

Sur un plan général, l'enseignant doit avoir une vision globale de tout ce que doit acquérir l'apprenant et du but qu'il poursuit. Il est avant tout au service de l'acquisition/apprentissage de l'élève ou de l'étudiant qui, lui aussi sera son allier, dans sa transmission de connaissances. Il découvrira les connaissances déjà existantes des étudiants et les amènera aux prises de conscience nécessaires à leur progression. Ainsi devra-t-il connaître les différents stades et niveaux de connaissance de cette langue et les garder constamment à l'esprit, de manière à tisser des liens donnant une cohérence entre tous les aspects.

Dans un groupe, l'enseignant verra les lacunes et les points à améliorer et qui peuvent servir à tous : il les traitera en priorité. Il saura aussi repérer les apprenants qui « décrochent » et les faire travailler, pendant que les autres avancent sur un autre aspect. Il

saura développer un climat d'entraide et de liberté d'expression, dans sa classe. Il pourra souvent prendre pour « sujet » de ses interventions des exemples de l'expression des apprenants de son cours, orale et écrite, pour la corriger, l'enrichir, et surtout être en phase avec les préoccupations réelles et les besoins en langue des apprenants.

4. Processus de la formation des enseignants

La formation des enseignants pose deux problèmes essentiels.

Le premier est celui de l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, les savoirs théoriques recouvrant non seulement les savoirs relatifs aux disciplines à enseigner, mais aussi les savoirs didactiques et pédagogiques. Comme dans le chapitre précédent, nous avons déjà expliqué que pour être un bon enseignant de FLE, il faut non seulement avoir des solides connaissances linguistiques théoriques, de la langue française, mais aussi disposer de compétences riches et pratiques, pour transmettre ces connaissances aux étudiants étrangers. Parce que la théorie peut donner corps à la pratique et la pratique peut faire surgir un besoin théorique, sachant que du côté de la pensée, sous-jacente, a priori, la pensée fait le langage en se faisant par le langage (Delacroix, 1934).

Le deuxième problème posé par la formation des enseignants est celui de l'articulation entre formation professionnelle (intégrant les dimensions disciplinaires et didactiques) et les bases du développement personnel.

Le futur enseignant doit maîtriser parfaitement les contenus à enseigner et les éléments de didactique nécessaires à leur mise en actes. La didactique de l'enseignant comporte aussi la capacité d'analyser ses réactions propres, dans son contexte professionnel, le but étant de comprendre la nature de ses comportements dans des situations courantes.

Mentionnons aussi que le processus de formation, saisi ainsi dans son entier, contient plusieurs étapes, et il comporte également un ensemble de travaux.

Le terme « processus » est issu du latin qui signifie « progrès ». On parle des processus de formation car cette dernière peut être envisagée comme un ensemble de faits significatifs, distincts qui constituent un tout. En formation, il existe différentes manières de s'approprier des savoirs, des savoir-faire, de développer un savoir être qui constituent une totalité.

Former un enseignant, c'est l'aider à trouver sa forme, son enveloppe, c'est l'amener à comprendre qui il est, tant il est vrai qu'on forme une personne (ce n'est pas seulement une partie de celle-ci), alors qu'on enseigne des mathématiques ou la biologie (une partie du savoir seulement). Former, c'est s'intéresser à la personne dans son entier.

Quelles sont alors les significations sous-jacentes aux processus de formation des enseignants de FLE sous différents angles.

4.1. Formation : un processus de communication et d'interaction

On ne peut pas assimiler la formation à l'enseignement lui-même, même si elle s'adresse à lui : ce n'est pas un processus unidirectionnel de transmission de la connaissance scientifique. Au sens large, c'est un processus de communication et d'interaction entre les hommes.

L'effectif de cette formation est regroupé en trois grandes catégories non homogènes : formateur, enseignant et bénévole. Nous voyons, par là, que la communication est particulièrement importante. Elle est devenue une partie indispensable de l'activité de la collectivité dans une équipe. Les trois genres de communication se manifestent complètement par une formation d'organisation de base : la formation des enseignants de français langue étrangère (FLE). Au cours de celle-ci, on se rend compte que la formation est aussi un processus de construction psychologique, pour le sujet, à travers ses interactions avec autrui, et cela provoque la réorganisation de ses rapports avec l'environnement. Pendant le processus de formation, le formateur (Christian Duquesne) crée un environnement de communication plus dynamique, plus égal et plus riche pour faire que chaque personne participe à toutes les activités de la formation, dans l'objectif de mettre en œuvre la théorie et la pratique, durant la période où chaque personne joue son propre rôle dans la formation. Dans ce rôle, les stagiaires s'entraident, se critiquent, s'adaptent et corrigent leurs défauts en prenant exemple sur les qualités d'autrui, et ils se construisent dans une collectivité dont l'esprit d'équipe est la force de cohérence. En même temps, ils se connaissent, s'acceptent et s'homogénéisent, tout en mettant en place un esprit de collaboration et de solidarité.

4.2. Formation : un processus du regroupement

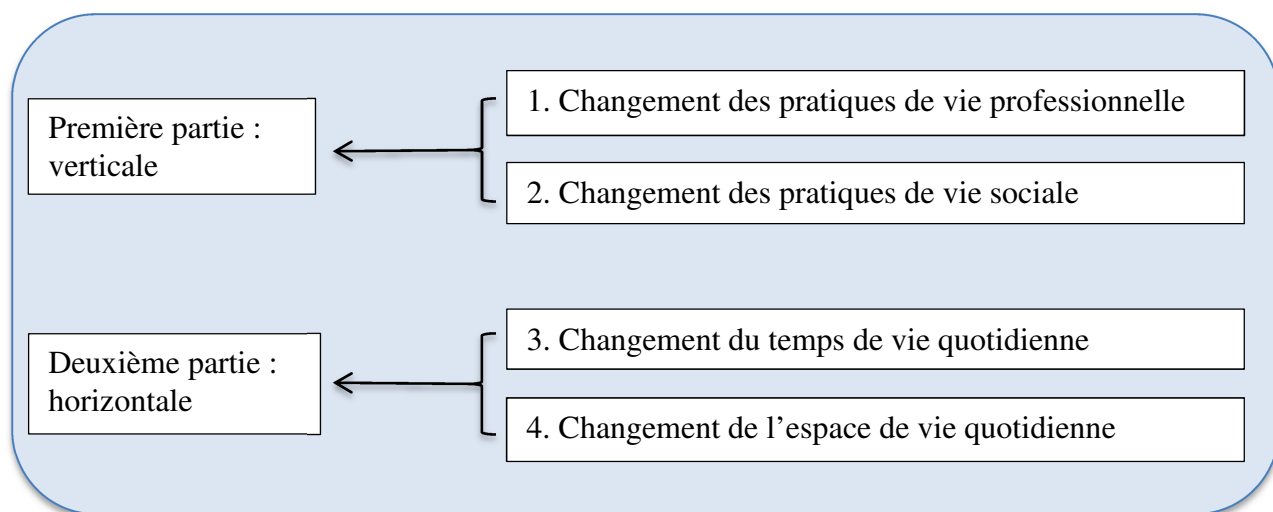
On peut le voir par le contenu qui est le centre de la formation et aussi une essence qu'on doit bien maîtriser pour mesurer le résultat ; c'est un objet pour apprécier la compétence

d'un futur enseignant de FLE, après ses formations, de même que le point de départ de l'adaptation au travail.

Le l'apprentissage du métier d'enseignant, ce dernier est apprenant de didactique. S'agissant de FLE, quand les enseignants travaillent ensemble dans le but d'acquérir la didactique du français, quand ces enseignants ont les mêmes objectifs et commencent à respecter et participer à certaines règles didactiques et éthiques, ils sont amenés à se rejoindre, à s'identifier ; à mesure que le cursus se déroule, les individus s'unissent en un groupe. Le contenu est donc à l'origine du regroupement de chaque participant en un groupe cohérent d'enseignants de FLE. Dans ce contexte, la formation permet d'élever la valeur individuelle, les facultés de perception, le niveau intellectuel, de même que les limites de l'esprit. Le développement individuel s'insère dans une relation sociale au niveau du groupe.

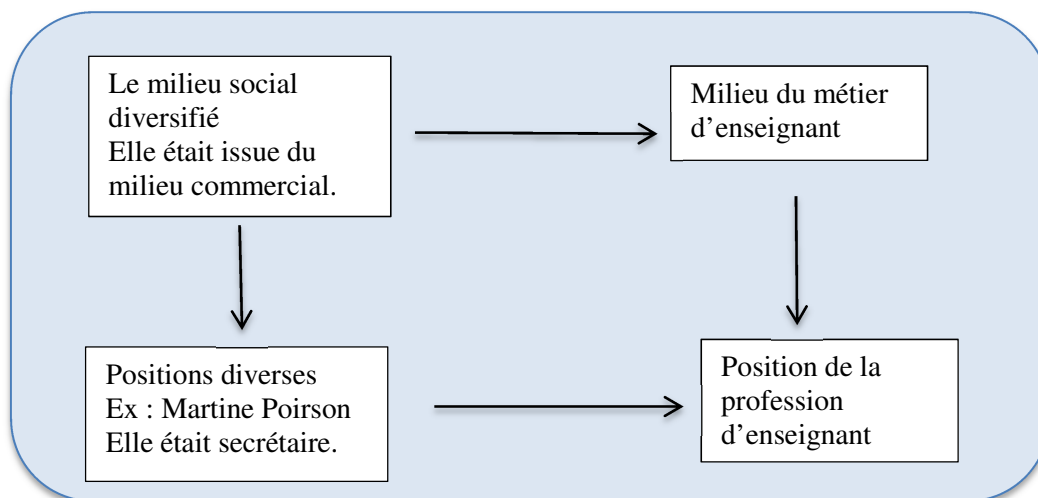
4.3. Formation : un processus de changement et de progression

Le changement présente diverses significations mais, en bref, le changement comporte deux parties qui sont montrées par les quatre grands aspects de notre vie :



Cette formation des enseignants de FLE traite principalement des différentes caractéristiques des deux couches sociales en présence. La première couche se compose de bénévoles, bénévoles : Martine Poirson fut d'abord secrétaire, avant de se former pour devenir enseignante de FLE, elle a quitté son travail et suivi cette formation, dans sa partie verticale. Car les bénévoles ont des statuts sociaux divers, hors du milieu de l'enseignement.

La formation leur proposera un trajet pour changer leur position sociale :



Pour Martine Poirson, voici la comparaison des deux professions dans deux métiers :

Assistante de direction (avant)	Professeur FLE (maintenant)
<ul style="list-style-type: none"> - requiert sens de l'administration, de la gestion, rigueur, méthode organisation de son travail et de celui des autres, - effacement et sens de l'abnégation 	
Métier de service : <ul style="list-style-type: none"> - Peu gratifiant d'après elle - Peu intéressant pour son profil de personnalité, d'après elle 	Métier nourricier sur le plan : <ul style="list-style-type: none"> - des relations humaines, - de l'intelligence, - de la créativité, - de l'initiative, - du résultat tangible ...
- Fatigant et inintéressant, selon elle	- Fatigant mais intéressant

Pour la deuxième couche des personnels, qui sont des enseignants de FLE ou d'une langue étrangère, la formation de la partie horizontale sera renforcée car ils sont déjà formés par le milieu de l'enseignement et par les écoles ou les organisations où ils ont travaillé auparavant. La formation leur donnera un raccourci, pour prendre du recul, chercher des insuffisances personnelles et ainsi s'adapter à de nouvelles situations d'enseignement et en améliorer la qualité.

Tous les changements qui viennent de la formation sont là pour créer un groupe de travail cohérent, composé de membres solidaires entre eux. Les différences entre les individus s'estompent, au fil de l'harmonisation d'un groupe. Cependant, il faut noter que le changement personnel est important, en particulier pour la première couche de personnes (les bénévoles).

Martine Poirson témoigne :

Je peux dire que j'ai commencé un changement qui n'est qu'à son début dans les directions suivantes :

- Développement du goût et de la capacité de recherche,
- Ne plus avoir peur de ce qui est nouveau
- Ne plus avoir peur de faire des erreurs pour apprendre
- La confiance en mes capacités intellectuelles et capacités d'apprentissage
- Respect des stratégies d'apprentissage de chacun
- Développement de la confiance en soi
- Plaisir d'apprendre

La progression arrive par degrés ordonnés. La formation est comme une échelle qui permet à chaque enseignant d'atteindre le niveau d'exigence de l'enseignement de FLE. Pour y parvenir, les apprenants intègrent le contenu essentiel de la formation. La rédaction des deux parties du contenu est subordonnée aux caractéristiques des apprenants et leurs futurs postes, car la formation des adultes est plus compliquée que l'enseignement aux étudiants ; l'apprentissage des adultes est déjà construit par certains savoirs.

Les travailleurs, quels qu'ils soient, disposent d'expériences diversifiées. La formation va permettre l'acquisition de nouvelles connaissances qui fonderont la construction de nouveaux souvenirs en mémoire. Car à chaque nouvelle expérience correspondent de nouvelles connaissances ; dans une formation, les situations dans lesquelles est placé l'apprenant doivent stimuler ses connaissances et les rendre disponibles à l'utilisation. Dans ce contexte, il est nécessaire, pour l'apprenant, d'établir un lien entre des situations passées et les nouvelles qui se présentent à travers l'expérience. Ainsi, de nouvelles connaissances se transmettent, et la réalisation de la tâche crée de nouvelles expériences et les enrichit. On peut comprendre l'expérience des personnes comme étant constitutive de leur compétence et pouvant donner lieu à leur validation sociale. Dans la formation, le formateur a déjà élaboré une série de mesures pour correspondre à la formation des adultes. Pour tous les futurs enseignants de FLE, on engage les intéressés sur différents terrains, pour donner des cours : connaissances spécialisées en vue d'augmenter et d'enrichir des savoirs et de faire progresser les compétences.

5. En synthèse

Notre propos, ici, était donc d'évoquer la formation des enseignants de français langue étrangère (FLE).

La tradition de l'enseignement des langues étrangères remonte à très loin dans le temps puisque, déjà à Sumer, il y a 6 000 ans, dans les premiers écrits connus, on retrouve les traces d'une réflexion sur l'enseignement des langues, qu'il s'agisse de la pédagogie exercée par l'enseignant ou de l'acquisition/apprentissage, du côté de l'élève (Mialaret al, 1981 ; Puren (1988) ; Jacquet-Andrieu, 2012)¹. L'interaction verbale en étant le centre.

Avec le développement de la linguistique, les théories ont évoluées, même si l'on retrouve les apports de grands auteurs (Montaigne, 1595 ; Ascham, 1571, Comenius, 1638 qui ont introduit l'image ; Rousseau, 1762, etc.)², et plus près de nous, ceux Gattegno³ que nous avons largement évoqué à propos de la *Silent way*⁴.

Considérer l'enseignement des langues du point de vue des maîtres, c'est aussi considérer celui qui les reçoit, autrement dit, l'élève qui est dans la position d'acquérir de façon aussi naturelle que possible et d'apprendre ce qui requiert l'entrée dans du raisonnement.

¹ G. Mialaret et J. Vial (1981). *Histoire mondiale de l'éducation*, I. Paris : PUF.

C. Puren (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLE international.

Armelle Jacquet-Andrieu (2012). *Langage de l'homme. De l'étude pluridisciplinaire à l'action transdisciplinaire*. Saarbrücken : Presses académiques francophones.

² Michel de Montaigne (1950/1595). « De l'institution des enfants », in *Essais*, Livre premier, Chap. XXVI, pp. 176-212.

R. Ascham (1571), *The scholemaster or plaine and perfite way of teaching children, to vnderstand, write, and speake, the latin tong: but specially purposed for the priuate bringing vp of youth in Ientlemen and noble mens houses, and commodious also for all such, as haue forgot the Latin tong, and would, by them selues, without à scholemaster, in short time, and with small paines, recouer à sufficient habilitie, to vnderstand, write, and speake Latin*, At London, Printed by Iohn Daye...

Jean Amos Comenius (1952/1638). *La Grande Didactique/Didactica magna*, Introd. et trad. par J.B. Piobetta. Paris : PUF (éd. Orig.1638).

Rousseau, J.-J. (1762). *L'Émile ou de l'éducation*, Livre IV, édition électronique réalisée à partir de l'édition de 1762, par Jean-Marie Tremblay, P^r. de sociologie au Cégep de Chicoutimi, collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, 148 p., coll. « Classiques des sciences sociales » (<http://www.uqac.quebec.ca/>).

³ Caleb Gattegno. Ed. (1984). *De L1 à L2 : de l'apprentissage des langues : séminaire, Genève novembre 1984*, transcrit et mis en page R. Young, C. Rozet, A-M Clair...Besançon : Une école pour demain.

⁴ Caleb Gattegno (1971). *Op. cit.*

Nous avons précisé le contenu des diplômes officiels qui sanctionnent le niveau des étudiants : Diplôme d'études en langue française (DELF) et Diplôme approfondi de langue française (DALF).

Sur le fond, quelle que soit la théorie, le propos est d'amener l'étudiant à la communication, *stricto sensu*, c'est-à-dire, la capacité à s'exprimer aisément dans une langue donnée, si possible, dans n'importe quelle situation de communication.

CHAPITRE 3 : METIER ET ROLE DU FORMATEUR

1. Présentation

La perspective d'instruction des adultes a évolué tout au long du XIX^e siècle (nous ne remontons pas aux textes les plus anciens, connus sur l'enseignement des langues naturelles (Germain, 1993)¹, à Sumer, lieu du premier témoignage d'une langue écrite). En fait, pendant cette période, on peut distinguer trois objectifs de la formation professionnelle : a) l'alphabétisation adressée à des populations d'adultes ; b) le développement de démarches de formation pour adultes, en lien avec le processus d'industrialisation de la société française ; c) l'émancipation de la classe ouvrière.

L'immédiat après-guerre est une période essentielle pour la formation post-scolaire. En effet, l'histoire de la formation, telle que nous la connaissons aujourd'hui, commence à la Libération car les conséquences politiques, économiques et sociales de la guerre rendent la formation primordiale. À partir de là, le métier de formateur devient de plus en plus important.

Dans l'acception actuelle du vocable « formateur », est quelqu'un qui transmet des savoirs ou des savoir-faire à des publics d'adultes et qui évalue les résultats pour réajuster les contenus et suivre le déroulement des opérations. Dans certains cas, c'est aussi quelqu'un qui participe à la conception des outils pédagogiques, qui adapte les méthodes nécessaires ou, encore, un sujet qui expérimente, met en œuvre, éventuellement, le plan de coordination et de régulation des activités, des actions et des filières ; en fonction d'une demande et de besoins spécifiques des entreprises, il peut assurer une intervention relevant du domaine de sa spécialité (assistance technique, participation à un projet, études, etc.). Suivant son niveau de responsabilité, c'est une personne qui peut animer une équipe de travail et participer au recrutement des collaborateurs et au choix des intervenants.

Au-delà du rôle de sensibilisation et d'information qu'il partage avec l'animateur, le formateur intervient dans les centres professionnels de formation. Il a pour mission essentielle d'organiser des stages thématiques à destination des professionnels (ingénieurs et cadres de l'industrie, des collectivités territoriales, de l'administration...) qui souhaitent

¹ C. Germain (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.

s'initier à un domaine spécifique ou se perfectionner dans un secteur de l'environnement (industriel, urbain, rural, etc.). Il doit suivre de près l'évolution juridique et technique de l'environnement, afin de proposer et de développer des stages correspondant à la demande et aux nouveaux besoins des apprenants concernés. La plupart des formateurs ont derrière eux une longue et solide expérience dans le secteur de l'environnement.

On voit ici que le formateur joue un rôle très important dans de nombreux domaines. Différentes compétences sont exigées, par rapport aux champs professionnels où il intervient. Mais quels que soient ces domaines, une expérience professionnelle confirmée est considérée comme un atout, dans la mesure où les formateurs partagent souvent leurs expériences avec leurs étudiants.

Cela est d'un grand intérêt : le formateur peut avoir un contact directement avec des publics d'adultes et, surtout, il peut transmettre directement les informations utiles aux gens qui en ont besoin. Cependant, les différentes façons de former auront un effet sur les résultats de la formation. Les formateurs, qui travaillent sur les transformations de la personne (dans le registre de l'identité, du développement de soi, de la posture réflexive et de la construction de compétences) sont censés avoir une bonne connaissance de leurs propres compétences. On peut estimer que c'est le cas, s'ils ont suivi une formation en éducation des adultes et en ingénierie. En revanche, lorsque les formateurs viennent du métier et se forment « sur le tas », il n'est pas certain qu'ils soient plus au clair sur les compétences qu'ils mettent en œuvre que les enseignants. La familiarité avec un métier et la légitimité auprès des personnes en formation jouent un rôle aussi important que la maîtrise des savoirs académiques, ainsi est-il utile de réfléchir aux compétences nécessaires pour être formateur. Ce dernier doit permettre aux salariés de s'adapter au changement des techniques et des conditions de travail. En outre, le changement doit favoriser leur promotion sociale et l'accès aux différents niveaux de culture et de qualification professionnelle.

Quelles sont alors les compétences nécessaires pour un formateur ? Avant d'en parler, il paraît essentiel de différencier les catégories et les activités de cette profession.

2. Travail du formateur

2.1. Différentes catégories de formateurs

Les formateurs ne font pas tous le même travail, on en distingue trois catégories : les formateurs permanents, temporaires et occasionnels.

Les « permanents » sont souvent polyvalents ou spécialisés dans d'autres activités en amont et en aval de la formation. Une minorité d'entre eux remplit des emplois d'encadrement et de conception.

Les « temporaires », en majorité des femmes, sont presque aussi nombreux et souvent plus diplômés que les permanents.

Les « occasionnels » sont répartis en « experts » (actifs, généralement stables dans leur emploi : cadres, enseignants, techniciens qui, à côté ou dans le cadre de leur activité principale, interviennent en formation continue de manière annexe ou secondaire), et « pigistes » (en situation de forte précarité, salariés ou travailleurs indépendants, ils interviennent à temps partiel en formation continue, couramment dans plusieurs organismes ou entreprises).

2.2. Activités du formateur

Quelle que soit la structure dans laquelle il travaille (entreprise ou organisme de formation) et quels que soient les clients (internes ou externes) auxquels il s'adresse, le formateur accomplit les mêmes missions : a) Définir des programmes pédagogiques ; b) Transmettre ses connaissances ou ses savoir-faire ; c) Mettre en œuvre les outils pédagogiques nécessaires à la formation ; participer à l'élaboration de programmes de formation en corrélation avec la politique définie par l'entreprise ; animer des stages ; établir les bilans, rapports et comptes rendus de stages.

Par ailleurs, pour être un bon formateur, il faut d'abord avoir un sens aigu du contact humain, être psychologiquement disponible, autonome, ouvert à la mobilité, avoir l'esprit d'équipe, un sens et le goût de la pédagogie car les activités exercées sont très diversifiées : a) analyse des demandes de formation d'origines diverses (individuelle, collective, privée, publique) ; b) aide à l'élaboration d'un projet de formation ; c) aide à la construction d'un itinéraire de formation ; d) encadrement et suivi des stagiaires dans leurs modalités d'insertion ; e) participation à l'élaboration de méthodes et d'outils pédagogiques ; f)

intervention relevant d'une spécialité (assistance technique, participation à un projet, études...) ; g) accueil, information, renseignement du public sur les contenus, les programmes, les filières ; h) participation au recrutement des stagiaires ; i) évaluation et coût de la formation.

2.3. Compétences des formateurs

Aujourd'hui, la formation professionnelle continue est devenue un enjeu économique et social. Aussi, être formateur ne s'improvise pas ! Il est recommandé d'avoir des compétences pédagogiques et techniques acquises, dans le cadre d'un diplôme (minimum Bac + 2) mais également des savoir-faire issus de l'expérience professionnelle. Le métier de formateur comporte plusieurs impératifs : a) Maîtriser les aspects techniques de ce qu'il enseigne ; b) avoir une bonne écoute et des qualités pédagogiques et didactiques ; c) anticiper les demandes des stagiaires ; d) savoir se remettre en question ; e) accepter la critique (positive ou négative) des stagiaires.

Au-delà de ces qualités de base, le formateur doit savoir évaluer le niveau des stagiaires à l'entrée en stage et les connaissances acquises durant la formation, il doit savoir s'adapter aux besoins des stagiaires, aussi diversifiés soient-ils. Par ailleurs, l'essor des formations ouvertes et à distance entraîne une évolution du métier de formateur et exige une adaptation permanente des compétences.

Voici quelques critères de qualité d'une formation professionnelle, une transposition didactique, fondée sur l'analyse des pratiques et ses transformations : a) Un référentiel de compétences ; b) un plan de formation organisé autour des compétences ; c) une application didactique par résolution de problèmes ; d) une véritable articulation entre théorie et pratique ; e) une organisation modulaire et différenciée ; f) une évaluation de la formation ; g) des temps et des dispositifs pour l'intégration cognitive des acquis ; g) un partenariat négocié avec les professionnels.

Si nous allons dans ce sens, on limitera le nombre des formateurs qui transmettent des connaissances sans référence ou de très loin, à leur mobilisation dans le métier. Il en restera toujours, notamment pour des disciplines de culture générale. Ces formateurs travaillent comme des professeurs, ils ont besoin des compétences correspondantes.

Ceux qui sont au cœur de l'articulation entre théorie et pratique ont besoin, en outre, de compétences spécifiques de formateurs, au sens où un formateur se distingue d'un

enseignant. Dans la mesure où la plupart des formateurs ont aussi à transmettre des connaissances, ils doivent posséder à la fois les compétences d'un enseignant et d'autres compétences spécifiques : a) la maîtrise des dispositifs d'alternance, b) celle des modes d'intervention sur l'action et c) la maîtrise des dilemmes.

À partir de là, on peut dire que les formateurs doivent avoir les compétences d'un enseignant, mais les compétences ne sont pas les mêmes pour eux.

Quelles que soient les compétences, elles doivent s'appuyer sur des savoirs intégrés et spécifiques :

- Les uns relatifs à la matière à enseigner, savoirs savants ou experts d'une part (le contenu), savoirs didactiques d'autre part (sa transposition, la didactique appliquée) ; la recherche en didactique est en cours d'institutionnalisation pour les disciplines scolaires ; il reste à développer des recherches équivalentes en didactique des disciplines professionnelles, plus éclatées et plus nombreuses ;
- Les autres plus transversaux, plus 'pédagogiques', moins liés aux contenus enseignés. Ils portent sur des processus, comme la gestion de groupes, la planification, l'évaluation, la différenciation, les diverses démarches de formation, les dimensions éthiques, le travail sur le sens, le contrat, le rapport au savoir, l'identité, le désir d'apprendre, le projet, etc.

Ces compétences, liées à ces connaissances, sont nécessaires pour enseigner et apporter une formation homogène et pertinente (*cf.* Tableau suivant) :

Tableau : Différences entre l'enseignant et le formateur	
ENSEIGNANT	FORMATEUR
Programme établi	Partir des besoins, des pratiques et des problèmes rencontrés
Cadres et démarches imposés	Cadres et démarches négociés
Contenu standardisé	Contenu individualisé
Focalisation sur les savoirs à transmettre et leur organisation en un texte cohérent	Focalisation sur les processus d'apprentissage et leur régulation
Évaluation sommative	Évaluation formative
Personne partiellement mises entre parenthèses	Personne (apprenant) au centre de la didactique
Apprentissage = assimilation de connaissances	Apprentissage = transformation de la personne
Priorité aux connaissances	Priorité aux compétences
Planification forte, voire rigide	Navigation à vue
Groupe = obstacle	Groupe = ressource
Fiction d'homogénéité au départ	Bilan de compétences au départ
S'adresse à un élève	S'adresse à un sujet « se formant »
Travail à flux poussés selon un programme	Travail à flux tendus en fonction du temps qui reste pour atteindre l'objectif
Posture de savant partageant un savoir	Posture d'entraîneur adjuvant d'une autoformation

Cependant, si l'on veut préciser les compétences nécessaires, on peut distinguer plusieurs compétences spécifiques.

2.3.1. Compétences techniques de base

Il s'agit d'abord de définir un contenu pédagogique. Il participe à l'élaboration des programmes de formation et aux orientations, dans le cadre de la politique d'action définie par l'établissement. Ensuite, il faut transmettre des savoirs et des savoir-faire inscrits dans une progression pédagogique, au moyen de techniques éducatives appropriées. Dans ce contexte, le formateur doit manipuler et mettre en œuvre les outils, matériels et les équipements nécessaires à son objectif pédagogique. Le formateur diffuse aussi des informations plus générales auprès de ses publics. Il entretient des relations professionnelles avec l'environnement institutionnel et professionnel (représentation,

participation à des congrès, colloques). Durant la formation et en fin de cursus, il évalue les parcours individuels et en assure le suivi. Enfin, Il établit les bilans et les rapports de stages.

2.3.2. Compétences associées

Elles supposent de : connaître l'environnement socio-économique de l'entreprise et son fonctionnement, les pratiques professionnelles du marché et leurs évolutions. Plus concrètement, il est recommandé de maîtriser plusieurs langues étrangères et divers logiciels d'informatique (EAO, multimédias, systèmes experts...).

2.3.3. Compétences liées à l'emploi

L'emploi/métier requiert d'être capable de : s'adapter en permanence à des publics très diversifiés, de communiquer et de savoir-faire passer un message, une information importante. Percevoir les besoins et les réactions individuelles est important et gratifiant pour le stagiaire, de même que réguler les difficultés liées aux phénomènes de groupe. Le formateur devra donc s'approprier des nouveaux contenus pédagogiques et de nouvelles techniques didactiques.

En outre, l'activité du formateur exige une grande disponibilité et des déplacements parfois fréquents, en des lieux distants les uns des autres, le plus souvent dans le cadre d'horaires réguliers. L'emploi du temps peut être modifié en fonction du rythme et des contraintes de l'établissement. Les différentes interventions s'effectuent soit en journée ou en vacations, soit en prestations.

Le formateur doit posséder une formation supérieure et une expérience professionnelle. Il doit maîtriser les techniques d'animation et posséder un sens développé du contact humain. Il doit avoir le goût du travail en équipe et des qualités rédactionnelles. Communiquer et s'adapter en permanence à des publics divers est fondamental, la pratique de l'informatique est aussi indispensable.

Au-delà de toutes ces qualités, le formateur doit savoir écouter ses stagiaires.

2.4. Devenir formateur

Après nous être intéressés aux compétences nécessaires pour être formateur, nous nous tournons vers son travail.

2.4.1. Animer des actions de formation

Il doit être capable d'animer des séances en format collectif à partir d'un scénario : situations d'apprentissage en groupe ou regroupements de formations individualisées ou à distance. Il peut être amené à animer des séances de formation en format individualisé, sur un poste de travail, par exemple. Il doit accompagner et évaluer les acquisitions/apprentissages durant une formation, qu'elle soit collective ou individualisée.

2.4.2. Accompagner des personnes en formation et suivre des parcours et des projets

L'accompagnement consiste à orienter, positionner et construire des parcours individuels de formation, en combinant différentes modalités pédagogiques ; suivre les projets professionnels et gérer l'alternance entre formation et emploi ; prendre en charge individuellement les personnes isolées ou en difficulté dans leur parcours et dans leurs apprentissages. L'accompagnement, c'est aussi conduire des entretiens individuels dans le cadre d'une formation.

2.4.3. Construire et conduire des actions spécifiques de formation

Il s'agit de savoir construire le scénario pédagogique global d'une action de formation dans sa spécialité, de même qu'un projet d'action de formation dans sa spécialité à partir d'un cahier des charges de la demande. Conduire et évaluer un projet et / ou une action courte de formation dans sa spécialité relève également de ce type de compétence requise.

3. Dix défis pour les formateurs d'enseignants

À quels défis les formateurs d'enseignants sont-ils confrontés aujourd'hui ? Il n'y a sans doute aucune réponse standard à cette question, tant sont diverses les trajectoires, les expériences accumulées, les raisons pour lesquelles on devient ou bien l'on reste formateur, les projets, les conceptions de la formation ou encore les compétences qu'ils ont ou voudraient avoir. À cette diversité s'ajoute celle des situations, des tâches, des statuts, des emplois, des rattachements institutionnels et disciplinaires, la diversité aussi des publics et des demandes auxquelles les formateurs en exercice sont confrontés. La formation initiale et la formation continue posent aussi des problèmes différents.

Cette hétérogénéité est une entrave à la clarification de la profession de formateur. Chacun suit sa trajectoire, sans avoir nécessairement conscience de partager une condition et une

visée avec beaucoup d'autres, dispersés ici et là. Les formateurs d'enseignants sont minoritaires, ce qui contribue difficilement à l'émergence d'un statut collectif.

Peut-être l'une des voies de la professionnalisation du métier de formateur d'enseignant passe-t-elle par l'identification de défis collectifs, que l'ensemble des formateurs aurait intérêt à reconnaître et à relever. Ici, nous en proposons quelques-uns qui concernent aussi bien la formation initiale que la formation continue. Qu'on les prenne comme une invitation à réfléchir sur un métier émergent.

Selon Perrenoud (1997), il existe dix défis pour les formateurs d'enseignants : 1. Travailler sur le sens et les finalités de l'école sans faire œuvre de mission. 2. Travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence. 3. Travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines, sans les disqualifier. 4. Travailler sur la personne et sa relation à autrui sans devenir thérapeute. 5. Travailler sur les non-dits et les contradictions du métier et de l'école sans désenchanter le monde. 6. Partir des pratiques et de l'expérience, sans s'y enfermer, comparer, expliquer, théoriser. 7. Aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs. 8. Combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser. 9. Travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes. 10. Articuler les approches transversales et didactiques, garder un regard systémique.

Sans être exhaustif, l'inventaire paraît suffisant pour donner à voir une image du métier de formateur qui pourrait aller dans le sens de sa propre professionnalisation, tout en favorisant celle de la profession d'enseignant dans le métier d'enseignement.

La formation professionnelle est une méthode, son orientation n'est ni passée, ni présente, le but de la formation s'oriente vers le futur. C'est-à-dire qu'elle concerne la vie professionnelle de la majorité des personnes engagées dans un métier. Dans une société, tous les métiers évoluent, tout en gardant une dimension conservatrice. Les générations humaines se succèdent, les formations également et pour la didactique des langues, cela dure depuis au moins 6000 ans. Cependant, que sait-on des civilisations avant l'apparition de l'écrit ? Sumer est-il le lieu des premiers écrits sur l'enseignement des langues ? C'est ce que l'on sait aujourd'hui mais jusqu'à quand ?

Du côté de la formation des enseignants de français langue étrangère (FLE), on voit que leur formation suggère, non seulement le développement des écoles ou des facultés où la

didactique des langues, FLE en particulier, mais aussi la promotion de centres de formation, compte tenu de la mondialisation. Les didacticiens formés dans un tel contexte sentiraient leurs compétences et leurs qualités générales mieux encadrées et mieux reconnues.

La formation est comme un produit, son appréciation se représente dans la vie professionnelle. C'est pourquoi elle doit s'y insérer comme facteur de progrès, sur les plans théorique et pratique, conjointement. Du côté de la pédagogie, il s'agit du développement de compétences individuelles (l'enseignant) et collectives (l'institution) : Le contenu de la formation doit se conformer à la pratique scientifique ; il doit prendre en compte la spécificité de la profession.

La formation est aussi un changement. En particulier, pour les futurs enseignants de FLE, elle change le milieu de vie et l'approche des situations psychologiques. Ils découvrent la variété des sociétés du monde et mettent le pied dans l'environnement de l'éducation, en particulier dans un enseignement qui concerne les étudiants étrangers. La formation doit tenir compte du fait que les apprenants sont des adultes ; l'offre de formation doit prendre en considération les points suivants : a) la didactique doit éviter le modèle scolaire et amener les apprenants à participer. b) Les formateurs doivent des spécialistes expérimentés dans certains domaines ; les théoriciens ne sont pas toujours bienvenus.

La formation des enseignants de FLE apparaît comme une possibilité de construction identitaire et d'intégration professionnelle. Selon les enquêtes, on peut observer les bienfaits suivants : l'identification des talents de la personne, le développement de ses compétences, la participation à sa socialisation professionnelle et favoriser son intégration professionnelle.

Cela s'apparente à la formation « sur le tas », traditionnelle visant l'intégration des normes et des valeurs de l'enseignement. Dans la multiplicité des objectifs attribués à la formation, l'insertion professionnelle, l'intégration en entreprise et la construction de l'identité professionnelle sont les paramètres le plus souvent évoqués. Pour certaines personnes, c'est une solution de survie, une bouée de sauvetage à un moment crucial de leur vie. Elle permet de passer un cap, constitue un tremplin vers le futur et, de ce fait, une possibilité d'intégration professionnelle. Ainsi avons-nous le sentiment d'avoir envisagé jusqu'alors que l'enseignant devait être un professionnel centré sur les acquisitions/apprentissages des apprenants et nous en avons tiré les conséquences en termes de compétences et de

modalités de formation. Si notre projet est conduit, à termes, nous émettons l'hypothèse que nous parviendrions à former des enseignants compétents individuellement, de véritables spécialistes de la didactique des langues, du français, en particulier. Mais ce qui nous semble devoir être discuté maintenant, c'est, au-delà de la professionnalisation, la capacité de la formation à faire exister chez les « se-formant » une identité professionnelle. En effet, dans toute formation, nous devons chercher à créer un sentiment d'identité professionnelle, à travers la professionnalisation. Pour l'articulation, entre la professionnalisation et l'identité professionnelle, trois éléments nous paraissent susceptibles de la favoriser : 1. des temps de formation communs aux différents métiers ; 2. des temps d'analyse des pratiques ; 3. la mise en place d'une formation à la médiation culturelle.

L'identité professionnelle des enseignants de tous métiers ainsi associée à leurs compétences reconnues peut avoir ainsi une incidence sur leur professionnalisation en didactique, et cette conception de leur formation leur permet d'être formés au développement de la culture.

Les transformations du métier d'enseignement pour un enseignant dans le sens de la professionnalisation sont lentes et incertaines, sujettes à des coups d'arrêt et à des régressions. Elles ne se décrètent pas, même si l'on peut suivre une politique qui les favorise. Du scénario pour un métier nouveau à sa réalisation, le chemin est long, et semé d'obstacles. Que faire alors ? Travailler en formation des maîtres selon les trois axes proposés plus haut :

1. Réorganiser, thématiser les savoirs savants en fonction des contraintes et des exigences de la pratique ; accepter des savoirs théoriques et procéduraux ouverts, qui posent des questions et émettent des hypothèses, à défaut de certitudes, des grilles de lecture de l'expérience et des canevas pour l'action, à défaut de stratégies infaillibles. Développer encore le caractère interdisciplinaire des sciences de l'éducation, mettre l'accent sur l'analyse systémique et la confrontation à la complexité.

2. Identifier de mieux en mieux les compétences effectives des enseignants experts ou novices, analyser l'habitus professionnel dans toutes ses composantes, engager systématiquement la comparaison avec d'autres métiers.

3. Théoriser et mettre en valeur les savoirs issus de l'expérience, les faire circuler, les confronter entre eux, les mettre en relation avec les savoirs savants. Œuvrer à une épistémologie de la réflexion dans l'action et des savoirs qui en sont issus.

Tout cela prendra du temps et ne saurait se faire au mépris de la réalité des pratiques, des personnes, des organisations, des politiques de l'éducation, de l'état des savoirs, des enjeux de pouvoir et du territoire des acteurs. C'est pourquoi on ne peut raisonner seulement en termes de contenus ou de démarches de formation des maîtres, sans prendre en compte la culture et le fonctionnement des institutions de formation aussi bien que des établissements.

4. Utilisation de la méthode d'observation

L'observation peut se pratiquer pour la compréhension de la personne, au travers de ses gestes, de ses mimiques. Le module sur la communication non verbale en traitera les aspects. Observer, c'est faire l'inventaire du réel. Mais comme on ne peut pas tout observer, il faut faire des choix. Dans cette recherche, nous avons choisi « L'observation participante » qui est :

[...] une méthode de recherche qualitative utilisée le plus souvent pour étudier et saisir les phénomènes intérieurs à la vie d'une collectivité et tracer un portrait global et ressentir des personnes qui vivent la situation. Mais elle implique une position d'extériorité qui ne permet pas de comprendre de l'intérieur ce qui se passe pour le groupe et de comprendre les phénomènes significatifs de son existence. ¹

Nous avons d'abord étudié l'observation participante passive qui implique l'observateur, sans le faire intervenir ; autrement dit, nous observons la classe, sans participer au cours.

Notre enquête s'est déroulée sur les lieux de mes cours de FLE, dans la position de praticien-chercheur. « C'est une situation qui se comprend aisément et concerne un professionnel qui désire faire une recherche, une observation des personnes dont il a la charge. ». Le praticien-chercheur peut observer toutes sortes de situations : les variations de comportements des apprenants et des enseignants durant la journée,...

Deux conditions sont à prendre en considération : RF : Annexe 1.

¹ Henri Hatzfeld et Jackie Spiegelstein (2000). *Méthodologie de l'observation sociale*. Paris : Dunod.

***1, Avant l'observation :**

Il faut rédiger une fiche d'observation avec deux parties :

Page de gauche : noter les observations

Page de droite : noter les contenus que l'on observe

***2, Après l'observation :**

Il faut créer une grille d'observation pour classer les contenus et les analyser.

Mais, il n'existe pas de grille d'observation type car chaque situation est particulière, il faut donc construire une grille pour chaque cas.

Dans cette observation participante, comme son nom l'indique, le chercheur observateur est intégré au groupe, il vit et participe activement à tout ce qui s'y passe. Le point faible de ce type d'outil, c'est celui d'une implication personnelle totale rendant l'observation difficile, déformée et subjective.

4.1 Description de la formation de l'enseignant (du formateur)

* Nom de la formation :

« Apprendre à apprendre » Pédagogie Gattegno

* Formateur :

Mr. Christian DUQUESNE

(Professeur de français langue étrangère, directeur du centre formation Ch. Duquesne L.D.M)

* Période de la formation :

23 Jours d'Octobre 2003 à Mai 2004

* Lieu de la formation :

* Accès du public :

Cette formation s'adresse particulièrement à des formateurs, des enseignants, des bénévoles d'associations ou de centres sociaux, se destinant à aborder ces problèmes liés à la langue pour :

* Des publics jeunes ou d'adultes, sortis du contexte scolaire, sans une formation initiale suffisante, pour leur permettre d'entrer efficacement dans le monde du travail.

* Des publics jeunes ou d'adultes, scolarisés dans leur langue d'origine et visant l'acquisition/apprentissage du français langue seconde.

* Tous les publics en difficulté avec les apprentissages fondamentaux, y compris les débutants dans une langue étrangère nouvelle pour eux.

4.2. Contenu général

Les outils mis à disposition à travers cette formation permettront aux formateurs de traiter avec une plus grande efficacité les problèmes d'apprentissage rencontrés par ces publics très diversifiés, pour l'expression orale ou écrite de la langue française et pour les apprentissages fondamentaux des mathématiques. La programmation de ce stage permet d'aborder la pédagogie Gattegno, module après module, dans son extension temporelle.

4.3. Phases de l'enseignement de Caleb Gattegno : pédagogie et didactique

- Le module 1 se déroule en trois phases : 1 en octobre et 2 en novembre 2003

Les attitudes pédagogiques doivent être « favorisantes », des adjuvants.

Ce doit être une expérience : apprendre à écrire une langue au graphisme inhabituel : l'amharique.

Comment initier à l'écriture ? Comment la développer ? Comment la maîtriser ?

- Le module 2 se déroule en 5 phases : 2 en décembre 2003 et 3 en janvier 2004

Incidence de la langue maternelle sur les apprentissages du français.

Conséquences sur les difficultés éprouvées par les non francophones d'origine dans leurs apprentissages.

L'espace et le temps dans l'exercice de la lecture et de l'écriture.

- Le module 3 se déroule en 5 phases : 2 en janvier et 3 en février 2004.

La lecture en couleurs de Gattegno : outils pratiques d'enseignement de la lecture.

Reconnaissance des graphèmes.

- Le module 4 se déroule en 2 phases : en mars 2004.

Les jeux d'accompagnement de l'apprenant lecteur : de la lettre au mot et à la phrase structurée.

De l'enseignement de l'écriture à celui de la lecture.

Jeux et exercices pratiques.

- Le module 5 se déroule en 3 phases, en mars 2004.

Approche de l'orthographe. :

Outil de l'orthographe.

Comment l'apprenant peut construire ses outils de référence.

Utilisation des jeux de graphèmes (Fidel).

Du bien fondé d'une approche étymologique.

- Le module 6 se déroule en 2 phases en avril 2004.

Outils d'enseignement pratique de la Grammaire française :

Comprendre la nature des mots (outils de compréhension).

Orthographe grammaticale (tableaux).

- Le module 7 se déroule en 3 phases, en mai 2004.

L'imagerie et l'évocation qui sont des outils de fixation des acquisitions de la phase simple à la phrase complexe.

- Le module 8 se déroule en 2 phases, en mai 2004.

Synthèse et révision des outils pédagogiques abordés dans la formation (code, jeux, matériels).

Comment les utiliser et avec quels publics.

5. En synthèse

Le dernier chapitre de cette quatrième partie était consacré au rôle du formateur aux méthodes d'enseignement de langues étrangères, le FLE, en particulier. Nous avons délimité les diverses catégories de formateurs, suivant le niveau et le contexte d'enseignement, puis les activités de ce dernier et ses compétences.

Pour argumenter notre exposé, nous avons délimité dix défis, pour le formateur d'enseignants en FLE, puis nous avons développé la méthode d'observation de Gattegno : La *The Silent Way*, pédagogie et didactique originale et efficace, tout particulièrement pour les étudiants chinois, comme nous l'avons expérimenté nous-même.

CONCLUSION BREVE

Cette quatrième partie, consacrée à la professionnalisation de l'enseignant de français langue étrangère, est d'autant plus importante qu'elle permet de définir le troisième angle d'approche de la question du FLE adressé aux étudiants chinois : le formateur. En effet, nous avons vu la problématique de l'enseignant, puis de l'étudiant, formé par ce dernier, et nous terminons par la question du formateur qui apportera au futur enseignant un certain nombre de clés pédagogiques et didactiques, fondées sur une approche spécifique de la pédagogie et de la didactique, au sens de Littré¹, pour ces deux derniers termes.

Le fait de traiter la question des étudiants chinois à part, tient à notre sujet, certes, mais aussi à la distance entre les deux langues et les deux civilisations qui apportent un dépaysement socioculturel lourd, pour des enfants uniques, sortis pour la première fois du cocon familial, le plus souvent.

C'est pourquoi le formateur doit être formé à ces deux faces du problème ; il doit également être formé à la pédagogie et disposer d'une formation en psychologie.

Les théories linguistiques et de la cognition, actuelles, favorisent l'élaboration de nouvelles approches, en lien avec les nouvelles technologies parce qu'elles prennent en compte la psychologie du sujet et son contexte d'évolution dans un pays étranger. Dans cet esprit, *la Silent way* présente l'avantage de se fonder d'abord sur l'observation et la compréhension du langage.

Considérer l'enseignement des langues du point de vue du maître et des compétences requises pour lui nous permet de mieux adapter un enseignement à un public donné. Pour l'apprenant, il s'agit d'abord de comprendre et, ensuite, pouvoir dire. La méthode Gattegno se fonde spécifiquement sur ce principe de la compréhension initiale.

Au final, le défi est de concilier l'unicité de tout sujet, qui débouche sur la pluralité des formes d'accès à la langue, et l'homogénéité de la méthode d'enseignement : sa pédagogie et sa didactique.

¹ É. Littré. *Op. cit.*, t. 3, p. 39.

Conclusion générale

Conclusion générale

La relation entre la culture et la communication est très étroite et compliquée. Nous ne pouvons parler de l'une sans évoquer l'autre. Elles sont constitutives de toute vie collective, elles se juxtaposent, s'influencent et contribuent ensemble au développement de la société humaine.

La communication et la culture sont deux faces, dynamiques et statiques, d'un même phénomène. De même, la communication et la culture sont deux sœurs jumelles ou deux frères jumeaux. La communication c'est la culture, et la culture la communication. Elles peuvent être considérées comme deux faces d'une même monnaie. La « culture » évoque l'ensemble des connaissances des personnes et leurs effets dans les comportements, autrement dit la signification de ces conduites par rapport à cet ensemble.

La « communication » est à la base de l'échange conscient ou inconscient, intentionnel ou involontaire, de la signification des conduites humaines entre les personnes de groupes culturels parfois très diversifiés.

La « Culture » est un mot très ancien, doté d'une longue histoire, par définition. De l'origine du mot latin *Cultura*, ce terme possède une genèse agricole et a désigné pendant longtemps, dans beaucoup de langues européennes, les pratiques du paysan avec le champ et avec le bétail : cultiver la fleur, cultiver la terre, ou élever le cochon. Il faut noter que ce premier sens de la « culture » signifie non seulement un état, mais aussi une action : On transforme quelque chose de naturel en un produit cultivé, avec des caractéristiques raffinées et désirées, à travers des interventions humaines. C'est au milieu du XVI^e siècle que le mot culture a accédé à son sens figuré et s'est progressivement appliqué à l'être humain : l'éducation, l'enseignement, la formation et le raffinement de l'esprit, c'est-à-dire l'art et les lettres. On peut ainsi se « cultiver » et se raffiner.

En 1871, pour la première fois dans l'histoire, le terme « culture » se définit comme suit :

Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société¹.

¹ Edward Burnett Tylor (1988). *Dictionary of Anthropology. Includes social anthropology, human evolution, cultural anthropology, archaeology, physical anthropology.* Delhi : GOYL Saab.

Dès lors, le concept de « culture », comme terme scientifique et objet de débats vivants, a été emprunté, discuté, défini et redéfini par de nombreux anthropologues, sociologues et même des psychologues. En 1950, deux chercheurs américains, Alfred Louis Kroeber et Clyde Klukhohn (1952)¹ ont identifié dans leur livre publié en 1952 au total 164 définitions du mot « Culture » conceptualisées jusqu'en 1950 par des chercheurs qui expliquent ce terme par des approches et perspectives très variées.

À propos du choc culturel, toutes les interrogations discutées sur le phénomène chinois en France concernent les dimensions interculturelle des relations entre des communautés différentes, même au sein des établissements éducatifs, nous soulève la question des moyens de communication, des langues ainsi que du rapport entre la culture et la communication. Ce sont des sujets très importants dans la sociale, mais ils sont aussi souvent partiellement compris et son importance est également sous-évaluée par les gens. En revanche, c'est juste la compréhension partielle sur les moyens de communication, les langages, et surtout le rapport entre la culture et la communication qui aboutira à des problèmes communicationnels, voire le choc culturel, dans la vie sociale.

L'anthropologue Kalverso Oberg (1960)² a employé l'expression « Choc culturel » la première fois en 1960 : « *Le choc culturel survient à cause de l'anxiété provoquée par la perte de toutes nos références et de tous nos symboles familiers dans l'interaction sociale* ». Pour lui, les références et symboles impliquent de nombreuses façons de nous situer, face aux circonstances de la vie : tendre la main veut dire bonjour. Des modalités sociales spécifiques ordonnent le moment de donner un pourboire, le règlement d'un achat, l'acceptation ou le refus d'une invitation, le moment où un interlocuteur sera vu comme sérieux, ou dans l'ordre de la plaisanterie, etc.

Toutes ces références s'acquièrent durant l'éducation, elles sont de l'ordre du symbolique incorporé au fond de soi. Elles influencent et orientent implicitement les comportements et certaines façons de penser, si bien que il est parfois impossible d'en prendre conscience. Cependant si, l'on expérimente une nouvelle vie culturelle ou si l'on contacte d'autres

¹ Alfred Louis Kroeber et Clyde Klukhohn (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*, with the assistance of Wayne Untereiner and appendices by Alfred G. Meyer. Cambridge, Mass. : The Museum.

² Kalverso Oberg (1960). « Cultural Shock : Adjustment to new cultural environment », in *Practical Anthropology*, 7 : 117-182.

personnes de cultures différentes, il sera loisible de s'apercevoir rapidement que ces références et symboles, qui « marchent » dans notre culture d'origine, ne s'expriment plus de la même manière et nous nous trouvons dans une situation nouvelle, incompréhensible. Situation qui, tout d'abord, engendrera une anxiété, par rapport au nouvel environnement, puis un sentiment de nostalgie : tout ce qui est familier devient très important et l'on a hâte de retourner dans sa propre culture.

Le choc des cultures se caractérise souvent par des tensions ou un stress relatif à l'adaptation psychologique qui accompagne des troubles du comportement et des difficultés linguistiques. Un sentiment de perte ou de privation résulte de l'absence d'amis, de statut, de rôle dans la société d'accueil et de biens personnels. La peur d'être rejeté par la nouvelle culture et/ou le rejet de cette nouvelle culture. Il existe aussi une confusion dans la définition du rôle à jouer dans cette nouvelle société. Des anxiétés inattendues, du dégoût ou de l'indignation, face aux différences culturelles, mettent l'étudiant en souffrance et un sentiment d'impuissance, de confusion et de frustration engendre des états de dépression qui peuvent être graves.

Les origines du choc culturel sont compliquées. Plusieurs barrières culturelles, comme la langue, la communication non-verbale, des stéréotypes, des préjugés et du stress face à une nouvelle culture, peuvent entraîner un rejet du nouvel environnement culturel. Ces éléments, qui se lient souvent plus ou moins étroitement, s'influencent mutuellement et induisent des conséquences négatives et indésirables, surtout lors de la rencontre de cultures très éloignées.

Concernant la communication, nous avons pensé pendant longtemps que la bonne connaissance des langues étrangères permettait de communiquer sans problème lors de rencontres internationales. Certes, c'est possible, par exemple des conférences internationales dans les domaines des sciences exactes, comme la chimie, la physique ou la biologie, etc. professeurs et chercheurs peuvent échanger librement et aisément à condition de maîtriser un idiome commun. En effet, ces personnes suivent des procédures d'expérimentation similaires, utilisent des substantifs et des termes qui ont beaucoup d'équivalents dans la plupart des langues du monde, dont les racines sont souvent grecques ou latines. Un grand nombre d'expressions sont stéréotypées, dans un langage formels,

spécifique de la spécialité concernée. Ce cadre a peu de rapport avec l'expression orale et le comportement non verbal, comme la gestualité.

En bref, les interactions sociales sont limitées au profit de l'échange d'informations scientifiques.

En effet, nous ne vivons pas dans un monde où seuls les chiffres et les équations seraient déterminants. La vie sociale est très dynamique, et la relation sociale est loin d'être simple. Une seule et même personne peut être, tour à tour, le père d'un enfant, un chef d'entreprise et un membre d'une association sportive. Dans ces situations très diverses, les relations interpersonnelles et les façons de communiquer sont également variées.

La communication est partout ; toujours, des gens communiquent entre eux. C'est par la communication que les êtres humains établissent et maintiennent leurs relations avec les autres. La communication est également un moyen par lequel les gens influencent autrui et le convainquent. Elle a conquis toutes les activités de la société et occupe une place importante dans la vie sociale. Depuis la fin du siècle dernier, suite à la mondialisation et à la fréquence croissante de l'interaction entre les personnes de différents pays du monde dans différents domaines (politiques, sociaux etc.), les gens ont commencé à se rendre compte que, même si l'on dispose d'un vocabulaire riche et que l'on parle parfaitement plusieurs langues étrangères, on est encore mal à l'aise pour comprendre les messages exprimés par certains interlocuteurs. En effet, la communication peut être considérée simplement comme un échange de données, de chiffres, de mots ou bien d'informations proprement dites, Elle n'est pas seulement un processus verbal.

En effet, à la base, la communication est pour Kroeber et Clyde Klukhohn (1952) un processus social, permanent qui intègre de multiples modes de comportement : la parole, le regard, le geste, la mimique, le vestimentaire, l'espace individuel, etc. De ce fait, les langues, les comportements et les façons de penser des membres de groupes culturellement divers expriment toujours dans la vie sociales des 'messages' diversifiés, dont les interprétations varient en fonction des cultures et des coutumes, tout comme la relation du texte-lecteur qu'évoque Elihu Katz (1989)¹ :

À propos des mêmes textes, différents lecteurs proposent des décodages qui varient en fonction de la nature de leur implication, elle-même liée à ce que leurs cultures respectives

¹ Elihu Katz (1989). *La recherche en communication*. Paris : Hermès.

construisent comme le rôle de lecteur [...], à des différences de contextes institutionnels, [...], à des différences de contextes culturels.

D'où un élément important, qui a été négligé pendant longtemps, toujours présent de manière invisible et qui conditionne profondément la procédure de la communication : la culture.

Si l'on se réfère au changement, de 1978 à 2011, environ 818 400 (plus de 72 %) des étudiants chinois sont rentrés au pays après avoir étudié à l'étranger, selon un rapport publié par le Centre de Service d'échanges universitaires chinois (CSCSE), administré par le ministère de l'Éducation. En 2011, près de 186 200 étudiants ont choisi de retourner chez eux, près de 40 % de plus que l'année précédente, selon le rapport, ajoutant que le centre avait offert plusieurs services à 110 000 d'entre eux.

Après le 18^e Congrès national du Parti communiste chinois, la Chine a continué sa route en allant de succès en succès ; une avancée énergique vers la réforme et l'ouverture, ce qui libèrera et développera encore davantage la productivité, et par suite la compétitivité de la Chine sur le marché international. Développement économique, développement politique, développement culturel, développement social et développement écologique sont les cinq axes du développement inscrits dans la phase du développement durable du pays.

L'éducation est généralement tournée vers l'adaptation à l'ordre économique et social existant (quel qu'il soit). L'éducation viable présente donc déjà une différence de visée fondamentale.

L'éducation aujourd'hui semble imposer un pouvoir d'adaptation à la modernité massive médiatique qui joue de plus en plus sur le terme « formation » au détriment du terme « éducation ».

La formation a généralement pour finalité des priorités sur l'apprentissage : a) d'un Avoir, sous la forme d'informations et de connaissances, de compétences dans une matière, un domaine, ou une discipline ; b) d'un Faire, orienté vers des opérations et des actions efficaces, des habiletés dans une pratique ou une technique ; c) d'un Être, dans la perspective d'un développement de capacités personnelles ou de potentialités inhérentes à la personne ; d) d'un Communiquer, en intégrant une dimension de confrontation d'approches, de rôles et de pratique (virtualités de créativité collective) ; e) d'un

Changement, par l'expérience transformatrice, quasi initiatique, de la contradiction, de la perturbation, de la rupture, de la dissonance, de la crise et du dépassement.

Une éducation-formation viable, centrée sur l'apprenant et sur son empreinte écologique, s'applique à tous les moyens mis en œuvre par celui-ci pour satisfaire ses besoins essentiels – qu'il est donc important de (savoir) reconnaître. En se centrant sur les besoins, on se relie à la vie. Il existe plusieurs « inventaires » des besoins, tous dignes d'intérêt. Les plus courants sont : a) se nourrir : boire et manger ; b) s'abriter : avoir un toit ; c) pouvoir se déplacer ; d) être en bonne santé ; vivre ensemble et être en relation avec le vivant ; e) savoir et savoir-être, évoluer aussi positivement que possible.

- Selon Abraham Maslow¹, les besoins essentiels sont : a) les besoins physiologiques (respirer, boire, se nourrir, dormir, se protéger des agressions microbiennes) ; b) les besoins de sécurité (économique, physique, morale, psychologique et le besoin d'estime des autres et de soi) ; c) le besoin d'accomplissement personnel (idéal, paix, équité, etc.) ;

- Selon Patrick Viveret² : a) le besoin de subsistance ; b) le besoin de protection ; c) le besoin de d'information et de repérage ; d) le besoin de reproduction

- Selon Marshall Rosenberg³ : a) besoins physiologiques et communication ; b) interdépendance ; c) intégrité ; d) autonomie, e) jeu.

Ou encore, selon Pierre Weil⁴ : a) sécurité ; b) plaisir ; c) pouvoir ; d) amour ; e) d'inspiration ; f) connaissance ; g) transcendance.

Dans tous les cas, l'important est de bien être relié, en permanence, à l'un (ou à plusieurs) de ces besoins.

« L'Éducation » est un parcours « d'Apprentissage » qui est un passage d'un état de déséquilibre à un état de nouvel équilibre et qui se caractérise par une compréhension et

¹ Abraham Maslow (1943). « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, vol. 50, n° 4 : 370-396.

A. Maslow (1989). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.

² Patrick Viveret (1990). *Évaluer les politiques et les actions publiques*. Paris : la Documentation Française.

³ Marshall B. Rosenberg (2006). *Dénouer les conflits par la communication non violente*. [Paris] : Editions Jouvence.

⁴ Pierre Weil (1963). *Relations humaines entre les enfants, leurs parents et leurs maîtres*. Paris : Dunod.

Pierre Weil (1964). *Relations humaines dans le travail et la famille*. Paris : Dunod.

des possibilités d'action plus importantes. « Apprendre » signifie donner du sens à une réalité posée comme complexe et que « Je dois m'approprier ». Elle peut avoir une signification différente, selon la manière dont elle est appréhendée par chacun. Son intervention devient donc une stratégie qui peut anticiper le changement. Il faut l'accompagner et s'y adapter. Mais, elle n'est pas une solution à tout, elle n'est qu'un moyen parmi d'autres.

Aujourd'hui, des individus sont confrontés à se construire de nouvelles identités professionnelles. La différenciation renvoie au besoin de se faire reconnaître, pour cela l'individu recherche à développer des acquis nouveaux pour faire la différence avec d'autres individus. L'affirmation est de l'ordre du développement personnel, pour acquérir une plus grande maîtrise dans sa pratique. Elle est toujours un moyen de développement personnel et perçue par ceux qui s'y engage. En même temps, la dimension personnelle est essentielle dans un processus de formation.

L'adulte en éducation-formation vient avec son bagage cognitif et affectif. Ses références sont marquées, par des attitudes et des valeurs propres. C'est une question qui porte sur le savoir et sur l'autorité, l'image de soi et la recherche de soi : C'est-à-dire qu'un individu doit prendre du recul par rapport à savoir je, je suis et je dois être.

Les enjeux d'adulte en éducation-formation ne sont pas seulement des enjeux professionnels, mais ce sont des enjeux humains, c'est-à-dire, c'est une ambition personnelle et un parcours de vie.

Elle permet une projection différente de soi dans l'espace social. Il faut la concevoir comme un « événement ». C'est-à-dire que la formation contient « un avant », « un après » et « une continuité »...

C'est la dimension qui manque à l'école, et apparaît comme un processus long et uniforme pour se développer.

Il existe aussi deux sens dans l'éducation-formation, le sens du « changement » :

- a) changement de pratique dans la vie professionnelle,
- b) changement de pratique de la vie sociale.

Le changement s'apprécie dans le temps, en fonction de sa qualité. À partir de quelle quantité va-t-on décréter qu'il y a changement ? Le changement serait-il l'effet rétrospectif

d'une lecture sélective et subjective de l'Histoire qui, de toute façon, implique des évolutions.

Le changement est aussi de l'ordre de l'espace : pour le qualifier, il faut présupposer un flux homogène, dans lequel il est possible de distinguer une évolution significative. Or, ni la formation, ni l'enseignement ne sont homogènes d'une portion de territoire à l'autre.

Le changement est une affaire de représentation et d'idéologie : on peut s'interroger sur la valeur de ce qui change et de ce qui ne change pas, ou plus exactement, de ce qui dans les pratiques, offre une certaine plasticité et de ce qui, au contraire, se durcit et résiste. Certaines manières de faire, semblent plus porteuses d'avenir, plus novatrices.

En résumé, Le but de l'éducation est de permettre à l'apprenant d'établir des liens et de les relier les uns aux autres avec une réutilisation des acquis. L'éducation implique la reconnaissance, chez le sujet supposé libre de choisir, d'un projet de développement de son potentiel humain, en harmonie avec le monde naturel, humain et social. Le sujet existentiel est la personne qui s'implique dans une formation pour donner sens à sa vie.

Une fois lancé, le projet d'études est un engagement économique, social et culturel, investi de diverses dimensions symboliques. La méritocratie et la concurrence dans l'enseignement supérieur en Chine se présentent comme une source d'incitation pour une partie des jeunes Chinois à partir à l'étranger, à la recherche d'une formation supérieure de haute qualité.

Cette incitation est jointe par la séduction du mythe des études à l'étranger, mythe entouré d'une aura élitiste. Lorsque les conditions économiques sont satisfaites, les études à l'étranger deviennent à la fois nécessité et possibilité. Dans cette vague de départ, la France est souvent une destination choisie du fait de son coût moins élevé et de sa facilité d'obtention de visa. La nuance consiste en ce que le choix de la France n'est qu'une première étape de la réalisation d'un projet qui s'appelle « étudier à l'ETRANGER ». Ainsi, la préparation linguistique ne saurait prendre la forme d'une formation bien réfléchie et planifiée. *A contrario*, elle est souvent reléguée au second plan et vécue comme une obligation administrative.

Il nous semble aussi nécessaire de souligner que, ce phénomène n'est pas du seul ressort des projets personnels des étudiants. Celui-ci s'inscrit en France avec justement pour toile de fond le renforcement de la participation française à la mobilité éducative. La langue française ayant été par le passé un obstacle majeur au drainage d'étudiants étrangers, il est

proposé dans les discours officiels, pour la promotion de l'éducation française, de considérer sa maîtrise, non pas comme une condition préalable, mais comme un apport du séjour, ce qui explique, en partie, pourquoi tant d'étudiants chinois ayant un niveau insuffisant pour les études supérieures ont pu obtenir leur visa d'étudiant.

Dans l'expression « étudiant étranger », le mot clé passe de « l'étranger » à « l'étudiant », avec un début d'intégration dans la culture étudiante.

Il s'agit, d'une part, de mener une réflexion sérieuse sur les contradictions que porte en elle-même l'expression « l'intégration des étudiants étrangers ». Les dysfonctionnements dans la communication pédagogique, révélés dans notre travail, les stratégies sociales élaborées par la population rencontrée, ainsi que l'existence marginale où demeurent les étudiants qui sont parvenus à se libérer de l'emprise de la survie, traduisent tous l'ambiguïté où se trouve dans laquelle se trouvent les étudiants étrangers. La polémique semble actuellement se cristalliser sur la question des exigences qu'il faut adopter à l'égard de cette population. Or les deux positions dans cette polémique laissent intact le problème de « l'intégration ».

Concevoir mes objets de recherche comme une machine qui aiderait à comprendre et rationaliser les projets des étudiants, avant leur départ, est une tâche ardue.

Un tel objectif ne saurait se réaliser sans une part de « sacrifice » commune, acceptée de tous les acteurs. Il importe de fournir plus d'informations au stade de la genèse des projets d'étudiants et il devient urgent que les autorités soient plus exigeantes, pour la délivrance des visas. Cependant, une telle conception éthique de la mobilité serait-elle une utopie ? En effet, comment espérer que des opérateurs intermédiaires chinois ou français, qui sont à la fois produit et producteur de la vague de départ des étudiants chinois, puissent aller jusqu'à conseiller à leurs clients de renoncer à leur projet ?

On peut espérer que des efforts d'information puissent aboutir à des décisions plus rationnelles. Cependant, l'attrance de l'ailleurs moderne, d'un côté, la confiance dans leur capacité d'investissement intellectuel de l'autre, font craindre que des conseils interprétés comme plutôt « moralisateurs » d'un « spécialiste » dans ce domaine aient peu de prise. Sur ce plan, notre analyse sur les mobiles de départ mérite d'être approfondie. Il serait intéressant de mener une recherche de fond sur cette « force qui fait courir tant d'étudiants chinois à l'étranger ».

La mobilité étudiante internationale est un phénomène social dont la particularité consiste dans le dépassement d'un territoire national. Il est nécessaire, en vue d'une amélioration qualitative de cette nouvelle forme d'éducation, de nouer un meilleur dialogue, entre les pays originaires et destinataires, plus concrètement, entre les différents acteurs dispersés dans ces pays. Elle invite, d'un côté, à introduire l'élément éthique dans le rouage de la migration éducative, pour que les étudiants ne finissent pas par devenir leur propre victime et celle d'autres bénéficiaires de cette machine. De l'autre côté, la volonté d'améliorer cette situation générale suppose que les établissements d'accueil s'engagent dans une analyse sérieuse des structures institutionnelles, en tenant compte des changements en cours de la structure démographique, et partant, de la nécessité d'adapter le tout à la communication pédagogique.

A contrario, si cette machine continue à tourner comme elle en a l'habitude, sous l'embellie statistique de l'internationalisation de l'éducation, la « reproduction » des hiérarchies et des incompréhensions qui s'étend, s'étendra encore, à l'échelle internationale.

Bibliographie

Bibliographie

OUVRAGES GENERAUX

Littré, É. (1956-1957 & 1957-1958). *Dictionnaire de la langue française*. [Paris] : J.J. Paubert éd. (Vol. 1-4, 1956-1957)/[Paris] : Gallimard Hachette (Vol. 5-7, 1957-1958), 1541-1854-2095-2121-2059-2078-1976 p.

Tylor, E.B. (1988). *Dictionary of Anthropology. Includes social anthropology, human evolution, cultural anthropology, archaeology, physical anthropology*. Delhi : GOYL Saab.

OUVRAGES EN FRANÇAIS

A

Anciaux, J.-P. (1996). *Le savoir en action*. Paris : Editions de l'organisation.

André Gray, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.

Ardoino, J. (1975). *Un groupe de sensibilisation d'enseignants*. Paris : Editions EPI, 1975

Argyris, Ch. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : Inter éditions.

Ascham, R. (1571), *The scholemaster or plaine and perfite way of teaching children, to vnderstand, write, and speake, the latin tong: but specially purposed for the private bringing vp of youth in Ientlemen and noble mens houses, and commodious also for all such, as haue forgot the Latin tong, and would, by them selues, without à scholemaster, in short time, and with small paines, recouer à sufficient habilitie, to vnderstand, write, and speake Latin*, At London, Printed by Iohn Daye...

Association de Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (2004). *Nouvelle donne pour les Centres universitaires de français langue étrangère. L'accueil des étudiants étrangers : évolution ou résolution des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles*, 1er Colloque international de l'Association de Directeurs de Centres universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE), 20-21 juin 2003, Université de Pau et des pays de l'Adour. Grenoble : PUG.

Claude Aubert, Ying Cheng & Leung Kiche (1994). "Peasant Society and Communist Power in China. The Agricultural Mutual Aid in Petros-pect", communication présentée à la conference: *China's Mid-Century Transitions, Continuity and Change on the Mainland and on Taiwan, 1946-1955*, Fairbank Center fir East Asain Research, 8-11 September.

Aubert, C. (1996). « Chine rurale : le fossé villes/campagne ? », in *Tiers Monde*, vol. 37-147 : 525-547

B

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Barber, M. & Gráinne, R. Ed. (1993). *Damming the Three Gorges: What dam-builders don't want you to know : a critique of the Three Gorges Water Control Project feasibility study*. London : Earthscan.

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

- Barbot, M.J. et Catarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage l'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- Bautista, F. (2004). El choque cultural como umbral al etnorelativismo: Jóvenes norteamericanos en Venezuela, *Boletín Antropológico*, 60, pp. 89-122.
- Beillerot, J. (2000). *Le rapport au savoir*, in Nicole Mosconi, Jacky Beillerot et Claudine Blanchard-Laville, Ed. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p 96.
- Bergère, M.-C. (1979). « Shanghai ou 'l'Autre Chine', 1919-1949 », in *Annales ESC*, 5 (09-10), 1979 : 1039-1068.
- Bianco, L. (1999). « Révoltes paysannes : continuité d'hier (avant 1949) à aujourd'hui », in *Perspectives chinoises*, n° 53, mai-juin 1999, pp. 56-63.
- Bianco, L. (1970). « La page blanche. Débat sur la Révolution Culturelle Chinoise », in *Politique Aujourd'hui*, mai-juin 1970.
- Bickers, R.A. & Wasserstrom, J.N. (1995). « Shanghai's 'dogs and Chinese Not Admitted' » Sign: Legend, History and Contemporary Symbol », in *The China Quarterly*, n°142-06: 444-466.
- Blais, M. (1990). *Participation et contestation : « l'homme face aux pouvoirs »*. Montréal : Boréal.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boucher, R. (1985). Étude comparative des manuels de pédagogie. Mémoire. Montréal, Université de Montréal, Sciences de l'éducation.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, in *Revue française de pédagogie*, n° 94.
- Bourdoncle, R. et Louvet, A. (1991). *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*. Paris : INRP.
- Bourgeois et al (2015). *Éthique et éducation*. Paris : L'harmattan.
- Bourgerie, R. et Lesouef, P. (2015). *La guerre des boxers (1900-1901). Tseu-Hi évite le pire*. Paris : Economica.
- Brameld, Th. (1965). *Education as Power*. Published December 31st 2000 by Caddo Gap Press.
- Braun, A. (1989). *Enseignant et/ou formateur*. Paris : Éditions d'organisation.
- Bruner, B. (2000). « Cultures et modes de pensée », in *L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- Bernstein, T. (1955). « Cadre and Peasant Behavior Under Conditions of Insecurity and Deprivation: The Grain Supply Crisis of the Spring of 1955 », in Doak Barntted, *Chinese Communist Politics in Action*. Seattle: University of Washington Press, pp. 365-399.

Buytendijk, F.J.J. (1952). *L'homme-animal, médiateur de l'impossible*, in *La haine, Phénoménologie de la rencontre*. Paris : PUF.

C

Canevet, M.-A. (2003). *La question de la technique pédagogique : raison et déraison*, sous la dir. de Michel Soëtard. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Lyon : Université Lyon 2.

Carre, Ph. (1991). « Le pari de l'autoformation : prémisses, recherche, enjeu », in Barry Nihan, *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation [sic] : perspectives européennes sur la formation et le changement technologique*. Bruxelles : EUROTECNET/Presses interuniversitaires européennes, pp. 76-83.

Caspar, P. (1991). « Le paradigme de l'aptitude à l'autoformation », in Barry, Nihan, *Promouvoir l'aptitude à l'auto-formation*. Bruxelles : Peter-Lang.

Cerisier-Ben Guiga, Monique Blanc et Blanc, Jacques (2005). *Rapport d'information sur l'accueil des étudiants étrangers en France*. Sénat, Session ordinaire de 2004-2005, Commission des affaires étrangères, de la défense et des forces armées. Paris : Sénat.

Chen, C.S. & Ridley, C.P. (1969). *Rural People's Communes in Lien-chiang*. Stanford: Hoover Institution.

Chevrier, Y. (1983). *La Chine moderne*. Paris : PUF.

Chevrier, Y. (1995). *Penser la réforme chinoise d'après Mao et son modèle dans la tradition chinoise. Approche historique d'une stratégie du contournement*, sous la dir. de Marie-Claire Bergère. École des hautes études en sciences huaines et sociales. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.

Cifali, M. (1999). *Discussion en séance plénière*, in G. Chappaz (Ed), *Accompagnement et formation*. Marseille : Université de Provence et CRDP.

Cifali, M. (2010), « Ethique et Education : l'Enseignement, une profession de l'humain » <http://www.eses.pt/interaccoes>

Citoleux, Y. (1996). « Le financement et la régulation du développement ». *Revue Tiers monde*, vol. 37, n° 147 : 629-647. Paris : PUF.

Clifton, F.C., Haworth, J.G. et Millar, S.B. (1993). *A silent success: Master's education in the United States*. Baltimore (Maryland): The Johns Hopkins University Press.

Cohen, Elie (2001). *Un plan pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France : diagnostic et propositions : rapport au ministre de l'Education nationale et au ministre des Affaires*, avec la collaboration du Ministère de l'éducation nationale (Éd. scientifique). Paris : [s.n.].

Comenius, J.A. (1952/1638). *La Grande Didactique/Didactica magna*, Introd. et trad. par J.B. Piobetta. Paris : PUF (éd. Orig.1638).

Corcuff, S. (2009). « La question taiwanaise et l'emploi de l'arme nucléaire. Une possibilité limitée par le contexte politico-historique », in Guillaume Godineau Ed. *Le nucléaire dans son second âge*. Paris : l'Harmattan.

Courtois, B. et Prévost, H. Ed. (1998). *Autonomie et Formation : au cours de la vie*. Lyon : Éditions Chronique sociale.

D

Dali, Y. (1996). *Calamity and Reform in China. State, Rural Society and Institutional Change since the Great Leap Famine*. Stanford: Stanford University Press, p. 76.

Delacroix, H. (1934). *L'enfant et le langage*. Paris : Alcan.

Delvaux, E. et Tilman, F. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Bruxelles : EVO / Lyon : Chroniques sociale.

Delvaux, E. Grootaers, D. et Tilman, F. (1988). *Manuel de la formation en alternance : de l'école à l'entreprise*. Lyon : Chroniques sociale.

Desbiens, L. (1999). *Façonner le troisième millénaire*. Cap-Saint-Ignace (Québec) : La Plume d'oie.

Descharreaux, J.-L. et Suzet-Charbonnel, P. (2000). *Le modèle client-savoirs*. Paris : Dunod.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

Develay, M. et Meirieu, Ph. (1996). *Le transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Paris : CNDP.

Dewey, J. (2004). *L'École et l'enfant*. Paris : Fabert.

Domenarch, J.-L. (1992). *Chine : l'archipel oublié*. Paris : Fayard, p. 128-131

Durkheim, E. (1993). *Education et Sociologie*. Paris : PUF.

F

Farchy, J. (1999). *La Fin de l'exception culturelle*. Paris : CNRS.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.

Fichte, J.G. (1895). *Discours à la nation allemande* (2nd éd.) Paris : Delagrave.

G

Galais, D. (2014). *La guerre des « Boxers ». La marine française dans l'expédition de Chine 1900-1901*. [Paris] : SRE Éditions.

Galvani, P. (1995). « Trois approches » *Educations*, n°2. Paris : L'Harmattan.

Gattegno, C. (1971). *Teaching foreign languages in schools : The Silent way*. New-York : Educational Solutions.

Gattegno, C. Ed. (1984). *De L1 à L2 : de l'apprentissage des langues : séminaire, Genève novembre 1984*, transcrit et mis en page R. Young, C. Rozet, A-M Clair...Besançon : Une école pour demain.

Gauthier, Ph. D. (2000). *Autoformation et l'usage des Nouvelles Technologies Educatives dans les organisations cognitives*. Rouen : Université de ROUEN et CNED.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.

André Giordan, A. et Vecchi, Gérard de (1987). *Savoir, c'est d'abord être capable d'utiliser ce qu'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Giordan, A. et Vecchi, G. de (1987). *Les Origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Gipouloux, F. (1986). *Les Cent Fleurs à l'Usine. Agitation ouvrière et crise du modèle soviétique en Chine 1956-1957*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1986, p. 87.

Goldman, M. (1967). *Literary Dissent in Communist China*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Gongshang, S. (1957). SHGS : Industrie et commerce de Shanghai, *Bi-mensuel*, 1957, n°10, p. 4.

Goodman, B. (1995). *Native Place. City, and Nation. Regional Networks and Identities in Shanghai, 1853-1937*. Berkeley: University of California Press.

H

Haber, D. et Mandelbaum, J. (1996). *Revanche du monde chinois*. Paris : Economica.

Hatzfeld, H. et Spiegelstein, J. (2000). *Méthodologie de l'observation sociale*. Paris : Dunod.

Hatzfeld, H. et Spiegelstein, J. (2000). *Méthodologie de l'observation sociale*. Paris : Dunod.

Hershatter, G. (1986). *The Workers of Tianjin 1900-1949*. Stanford (Ca): Stanford University Press, 1986.

Honig, E. (1986). *Sister and Strangers*. Standford (CA): Standord University Press, 1986.

Howe, Ch. (1971). *Employment and Economy Growth in Urban China 1949-1957*. Cambridge: Cambridge University Press.

Huchet, J.-F. et Xiangjun, Y. (1996). *Les entreprises d'État chinoises à la croisée des chemins*. Paris : PUF.

Huchet, J.-F. (1996). « Les entreprises d'État chinoises à la croisée des chemins ». *Tiers Monde*, vol. 37-147 : pp. 599-627.

J

Jacquet-Andrieu, A. (2012). *Langage de l'homme. De l'étude pluridisciplinaire à l'action transdisciplinaire*. Saarbrücken : Presses académiques francophones.

K

Katz, E. (1989).). *La recherche en communication*. Paris : Hermès.

Kroeber, A.L. et Klukhohn, C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*, with the assistance of Wayne Untereiner and appendices by Alfred G. Meyer. Cambridge, Mass. : The Museum.

L

Le Boterf, G. (1992). *Ingénierie et évaluation des compétences* (6^e éd.). Paris : Eyrolles.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence : essai pour un attracteur étrange*. Paris : Editions de l'Organisation.

- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éditions de l'organisation.
- Leboyer, C. (1997). *La gestion des compétences. Une démarche essentielle pour la compétitive des entreprises*. Eyrolles : Edition d'organisation.
- Leduc, C. (1994). *Le parent entraîneur*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lemoine, F. (1996). *L'intégration de la Chine dans l'économie mondiale*. Paris : La découverte.
- Leplat, J. (1996). « L'organisation peut-elle apprendre ? », *Revue de l'ANDCP Personnel* n°366, pp 43-45.
- Lesen, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris : Édilig.
- Lieberthal, K. (1980). *Revolution and Tradition in Tientsin, 1949-1952*. Stanford: Stanford University Press.
- Li-huan, Z., Desjeux, D. et Boisard, A.S. (2003). *Comment les Chinois voient les Européens*. Paris : PUF.
- Lombard, A. (2003). *Politique culturelle internationale Le modèle français face à la mondialisation*. Paris : Maisons des cultures du monde.

M

- MacFarquhar, R. (1983). *The Origins of the Cultural Revolution. II. The Great Leap Forward*. New York: Columbia University Press.
- Madsen, R. (1984). *Morality and Power in a Chinese Village*. Berkeley: University of California Press.
- Malglaive, G et Weber, A. (1982) *Pratique, Approche critique de l'Alternance en pédagogie (I)* Revue française de pédagogie No. 61 (Octobre-Novembre –Décembre 1982), pp. 17-27.
- Malglaive, G. de (1990 et 1992). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Malglaive, G. de et Le Boterf, G. (1997). *De la compétence : essai pour un attracteur étrange*. Paris : Editions de l'Organisation.
- Mandon, N. (1990). « Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences. », in *Bref*, n°57, p. 165.
- Maslow, A. (1943) : « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, vol. 50, n° 4 : 370-396.
- Maslow, A. (1989). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.
- Mialaret, G. (1998). Savoir théorique, savoir scientifique, savoir d'action en éducation in Jean-Marie Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Miallaret, G. et Vial, J. (1981). *Histoire mondiale de l'éducation*, I. Paris : PUF.
- Michaud, Y. Ed (2003). *La Chine aujourd'hui*. Paris : Odile Jacob.
- Montaigne, M. de (1950/1595). « De l'institution des enfants », in *Essais*, Livre premier, Chap. XXVI, pp. 176-212.

Minet, F. (1994). *L'analyse de l'activité et la formation des compétences* in MINET Francis et Al. in *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* Paris : L'Harmattan, p. 230.

Minet, F. (1997). *Référentiel d'Activité et de Compétences du Tuteur d'Entreprise*. (Financé par la Mission de formation de formateurs et tuteurs Champagne Ardenne avec la participation du Fonds Social Européen)

Minvielle, Y. (1997). *L'ingénierie de formation* module 7, DESS Formation/CNED 97, p. 87.

Montmollin, M. de (1997). in C. Levy Leboyer, *La gestion des compétences : Une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises*. Paris : Édition de l'organisation.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company – How Japanese companies create the dynamics of Innovation*. New York : Oxford University Press.

N

Naughton, B. (1995). *Growing out of the plan*. New York: Cambridge University Press.

O

Oberg, K. (1960). « Cultural Shock: Adjustment to new cultural environment », in *Practical anthropology*, 7 : 117-182.

Oksenberg, M. (1986-1987). « China's Confident Nationalism », in *Foreign Affairs*, vol. 65, n°3: 501-523.

P

Pairault, Th. (1996). « Industrialisation inégale, développement divergents ». *Revue Tiers Monde*, 37 (147) : 549-568.

Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : l'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1998) « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », in *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, Vol. XXIV, n° 3, p. 487-514.

Perry, E. (1985). « Rural Violence in Socialist China », *The China Quarterly*, n°103, 1985/09, pp. 414-440.

Perry, E. (1994). « Shanghai's Strike Wave of 1957 », in *The China Quarterly*, n° 137-03:1-28.

Pineau, G. (1992). L'autoformation : paradigme des économies socio-éducatives postmodernes ?, *Etudes et expérimentations en formation continue*, n°13

Pineau, G. (1993). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Université de Montréal. Paris : PUF.

Piques, M.-C. (2003). « Génération enfant unique », in *GEO*, 289 : 92-94.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLE international.

Q

Qi, J. (1989). *State and Peasants in Contemporary China*. Berkeley: University of California Press.

Qigeng, J. (1957). « Notes journalières », du 2 mai au 12 mai, *SHGS*, n° 10-20/5/1957, pp. 21-24.

R

Reboul, O. (1971/2001). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF (9^e éd. rev.)

Ri Bao, R. (1959). *Le quotidien du peuple* (RMRB), 25, mai 1957, pp. 21-24.

Roberts, T.D. (1956). *Réflexions sur l'exercice de l'autorité*. Neuchâtel : Cerf.

Rocca, J.-L. (1996). « La corruption et la Communauté. Contre une analyse culturaliste de l'économie chinoise », in *Persée Revue scientifique*, vol. 37-147 : 689-702.

Rosenberg, M.B. (2006). *Dénouer les conflits par la communication non violente*. [Paris] : Editions Jouvence.

Rousseau, J.-J. (1762). *L'Émile ou de l'éducation*, Livre IV, édition électronique réalisée à partir de l'édition de 1762, par Jean-Marie Tremblay, P^r de sociologie au Cégep de Chicoutimi, collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, 148 p., coll. « Classiques des sciences sociales » (<http://www.uqac.quebec.ca/>).

Roux, A. (1994). *Grèves et Politique à Shanghai : Les Désillusions (1927-1932)*. Paris : éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Ruano-Borbalan, JC. (1998). *Eduquer et Former*. Les connaissances et les débats en éducation et en formation. Paris : Edition Sciences humaines.

S

Scott, J. C. & Weapons of the Weak (1985). *Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven (Conn.): Yale University Press.

Shue, V. (1980). *Peasant China in Transition, The Dynamics of Development toward Socialism, 1949-1956*. Berkeley: California University Press.

Skinner, W. & Winckler, E. (1969). « Compliance Succession in Communist China: A Cyclical Theory », in Amitai Etzioni ed. *A sociological Reader on Complex Organizations*, New York: Hol Rinhart and Witson.

Soëtard, M. (2000). « Expérience », in J. Houssaye, *Question pédagogique*, INRP. Paris : Hachette, p. 69.

Soëtard, M. (2003). *Qu'est-ce que la pédagogie : le pédagogue au risque de la philosophie*. Issy-Les-Moulineau : ESF Éditeur.

Solinger, D.J. (1995). « The floating population in the cities. Chances for assimilation? », in Deborah S. Davis et al (éd.), *Urban Spaces in Contemporary China. The Potential for Autonomy and Community in post-Mao China*. Cambridge: Woodrow Wilson Center Press & Cambridge University Press, pp. 113-119.

Sunmi, K. (2000). *Les femmes asiatiques et l'enseignement supérieur en France*. sous dir. R. Barbier, l'Université Paris 8.

Piques, M.-C. (2003). « Génération enfant unique », in *GEO*, n°289 : 92-94.

T

Tai, Ch'ing [Dai Qing] (1994). *Yangtze! Yangtze!*/English translation, by Nancy Liu ... [et al.], ed. Patricia Adams and John Thibodeau. London : Earthscan.

Tardif, M. (2007). *L'approche par compétences en formation initiale des enseignants*, in *Revue L'Éducateur*, 7, p. 9-13.

Terssac, G. de (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.

Teiwes, F.C. & Sun, W. (1993). *The Politics of Agricultural Cooperativization in China. Mao, Deng Zihui and the high Tide of 1955*. Armonk, N.Y.: Sharpe.

Tiejin, C. & Mark Selden (1994). « The Origins and Social Consequences of China's Huko System », in *The China Quarterly*, n° 139-09: 644-668.

Townsend, J. (1992). « Chinese Nationalism », in *The Australian Journal of Chinese Affaires*, n° 27: 97-130.

Tsai, J. (2008). *La Chine et le luxe*. Paris : O. Jacob.

Tremblay, N. (1995) « Trente ans de recherche. La leçon des faits », in *Educations*, n° 2 : 34-36.

Tupin, L. (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF Editeur.

V

Van der Maren, (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck-PUM.

Vergnaud, G. (2007). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Bréal.

Vergnaud, J.-M. (1999). *Organiser un groupe d'autoperfectionnement : pour progresser par des échanges entre pairs*. Paris : INSEP éd. Nanterre, Mouvement français pour la qualité.

Vilatte, J.-Ch. (2007). *L'entretien comme outil d'évaluation*, Laboratoire Culture & communication, Université d'Avignon, Formation « Evaluation » 1-4 décembre 2007 à Lyon, http://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=48.

Viveret, P. (1990). *Évaluer les politiques et les actions publiques*. Paris : la Documentation Française.

Vogel, E. (1969). *Canton under Communism. Programs and Politics in a Provincial Capital, 1949-1968*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

W

Wang, L. (2002). « The Development and Prospect of MPA Education in China », in *Academic Degrees & Graduate Education*, 1, pp. 7-9.

Weil, P. (1963). *Relations humaines entre les enfants, leurs parents et leurs maîtres*. Paris : Dunod.

Weil, P. (1964). *Relations humaines dans le travail et la famille*. Paris : Dunod.

Whiting, A.S. (1995). "Chinese Nationalism and Foreign Policy after Deng Xiaoping", in *The China Quarterly*, n° 142- 06: 295-316.

Winkelman, M. (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling & Development*, vol 73(2), Nov-Dec 1994, 121-126.

Witte de, S. (1998) « Identifier et décrire les compétences professionnelles », Journées Internationales de la formation, CNPF.

Wittorsky, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Y

Yan, C. (2002). *L'Eveil de la Chine. Les bouleversements intellectuels après Mao, 1976-2002*. La Tour d'Aigues : Édition de l'Aube, 2002, pp. 151 et sq.

Yibo, B. (1990). *Ruogan zhongda juece yu shijiande hui gu* (Souvenirs de quelques importantes décisions politiques et de quelques grands événements politiques), 2 vols. Pékin : Zhongyang dangjiao chubanshe, vol. 1, p. 171.

Ying-mao, K. (1971). « Patterns of Recruitment and Mobility of Urban Cadres », in John W. Lewis ed., *The City in Communist China*. Stanford: Stanford University Press.

Youwei, K. (1897/1958). *Kongzi Gaizhi Kao/孔子改制考/ (On Confucius as a Reformer)*. Reprinted, Peking, 1922. Peking & Shanghai, 1958.

Z

Zarifian, Ph. (2002) « Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions », *Revue française de sociologie*, Paris, Éditions Liaisons.

OUVRAGES CHINOIS TRADUITS EN ANGLAIS

Huo, X. (2002), « Making the Juries Master Education as the Main Channel of Law Education », *China Higher Education*, 1, pp. 27-29.

Lü, F. (2002). « Accelerating the Development of the Education for Professional Degree », *China Higher Education*, 3, 4: 3-6.

Lu, P. (2002). « Ten Strata of Chinese Society », *Beijing Review*, 21 2002-03: 22-23.

Tang, Y. (2001). « MPA Expected to Help China's Modernization », *Beijing Review*, (Vol. 38), pp. 20-21.

Tong, Y. (2002). « Recognizing the Trends, Accelerating the Reform and Development of MBA Education », *China Higher Education*, 1, pp. 24-26.

Wu, ZS. Lu & Wang, T. (2001). *Graduate Education and Academic System in The People's Republic of China*. Beijing: Beijing University of Science & Technology Press.

Z

Zhao, Q. (2001). "Open Up a New Phase. Commemoration of the 20th Anniversary of the Application of the Regulations on Academic Degrees", in *P.R.C., Academic Degrees and Graduate Education, 1*: 1-5. Higher Education Policy, (1 December 2003), Education.

RÉFÉRENCES CHINOISES TRADUITES EN ANGLAIS

- 许慎 《说文解字》，中国书店，1989
- 罗国杰 《中国传统道德》，人民大学出版社，1995
- 胡世庆 《中国文化通史》，浙江大学出版社，1996
- 刘述礼、黄延复 《梅贻琦教育论著选》，人民教育出版社，1993
- 南怀谨 《原本大学微言》，世界知识出版社，1998
- 涂又光 《中国高等教育史论》，湖北教育出版社，1998
- 蔡元培 《蔡元培全集》，中华书局，1984
- 高平叔 《蔡元培教育文选》，人民教育出版社，1980
- 《汉书-董仲舒转》
- 刘锦藻 《清朝续文献统考》- 学校考十三
- 胡适 《胡适学术文集 - 教育》，中华书局，1998
- 任鸿隽 / 陈衡哲 《一个改良大学教育的建议》，《现代评论》，1925

REFERENCES EN LIGNE

- <http://www.alliancefrancaise.org.cn/fr/reseau.htm>
- http://www.anhuinews.com/ahnews/article/20030519/20030500340556_1.html
- http://www.abcweek.com/net_study/show.php?id=68
- <http://www.chinaedunet.com/abroad/2003-8/200382185410.htm>
- <http://www.cedudaily.com/gb/2001/03/21/zy/5-zszk/1.htm>
- <http://www.ciep.fr/delfdalf/index.htm>
- http://www.elitefrance.com/university%20introduction/univ%20introduction_111.htm
- <http://www.efesco.com/others/abroadcenter/person/guide.jsp>
- <http://www.gog.com.cn/gzrb/g0215/ca344363.htm>
- <http://www.goabroad.sohu.com/13/13/article212351313.shtml>
- <http://www.zist.edu.cn/xueyuan/foreign/jiao.xue/abroad/nation/8.htm>
- <http://etranger.sgen-cfdt.org/actu/confamba/lang.htm>
- <http://www.education.gouv.fr/int/etudfr.htm#1>
- http://www.ump.assemblee-nationale.fr/article.php3?id_article=1194
- http://www.diplomatie.gouv.fr/education/etudiants_etrangers/
- <http://www.chinatoday.com.cn/lachine/2003/0303/12c.ht>
- <http://www.egide.asso.fr/fr/services/actualites/lettre/L32/dossier32.jhtml>
- <http://www.chinatimes.hu/detail/qqhrdetail/sjhr8.htm>
- http://membres.lycos.fr/autograf/ETAT_AUTOFORMATION.htm
- <http://www.redpsy.com/infopsy/autonomie.html>

<http://www.uquebec.ca/dernier-stage/professionnalisation.htm>

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/profession.html

http://www.alfacentre.org/lr_ncnq/Professionnalisation/Prof2.htm

http://www.emploisjeunespaca.org/Jeunes/Professionnalisation_salaries/cateis_fondements.html

http://ww2.afpainmf.com/web_cat/Filieres/proinit.htm<http://www.volle.com/travaux/professionnalisation.htm>

<http://www.csf-c.net/index.php3?page=177>

http://www.cabinet-isf.com/ingenierie_en_rh/fiches/processusprofessionnalisation.htm

ANNEXES

ANNEXE 1

FICHE D'OBSERVATION

FICHE D'OBSERVATION (AVANT L'OBSERVATION)

SUJET 1 « LA RELATION ENTRE LA CLASSE, L'ÉCOLE, ET L'ENSEIGNEMENT »

A. « École »

Type de l'école	
Nom :	
Localisation :	
Classe et surface :	
Enseignant :	
Étudiant :	
Autre :	

B. « Classe »

Niveau :	
Groupe :	
Disposition de la salle :	
Disposition des étudiants dans la salle :	
Autre :	

C. « Temps de l'observation »

Temps précisé	Groupes précisés	Enseignants précisés

A. Processus de l'enseignement

Partie de l'enseignant : Nom de l'enseignant M / Mme : _____

Durée du cours :	Par semaine : h Par jour : h Par séance : h
Organisation du cours :	Cours intensifs : ____ Cours semi- intensifs : ____ Cours spéciaux : Préparation DAP, DELF, DALF
Contenu du cours :	Grammaire : Vocabulaire : Expression orale, Expression écrite, Compréhension écrite : Compréhension : orale: Devoirs: Options :
Rythme du cours :	Selon le plan général de l'école Selon la préparation de l'enseignant Selon la compréhension de l'apprenant
Performance d'enseignant :	Voix : Explication : Écriture au tableau : Préparation du cours : Mobilisation de l'apprenant :
Méthode de l'enseignant :	Dynamique des groupes : 1. Leadership autoritaire---Directif 2. Leadership démocratique---Semi directif 3. Laisser-faire
Autre :	

B. Processus de l'enseignement

Partie de l'étudiant : Groupe _____

Situation des participants :	A l'heure _____% Fille_____% Garçon_____% En retard _____% Fille_____% Garçon_____% Absent(e) _____% Fille_____% Garçon_____%
Participation au cours :	Actif : _____% Fille_____% Garçon_____% Passif : _____% Fille_____% Garçon_____%
Discussion en Français :	Toujours _____% Fille_____% Garçon_____% Souvent _____% Fille_____% Garçon_____% Un peu _____% Fille_____% Garçon_____% Silence _____% Fille_____% Garçon_____% A l'aide du dictionnaire _____% Fille_____% Garçon_____%
Performance de l'étudiant:	Poser des questions aux enseignants _____% Fille_____% Garçon_____% Participer à toutes les activités du cours _____% ex : exposé impromptu, photo langage, jeu de rôle. Fille_____% Garçon_____%
Accomplissement des devoirs de l'étudiant :	Toujours _____% Fille_____% Garçon_____% Souvent _____% Fille_____% Garçon_____% De temps en temps _____% Fille_____% Garçon_____% Jamais _____% Fille_____% Garçon_____%
Autre :	

ANNEXE 2

GRILLE D'OBSERVATION

GRILLE D'OBSERVATION (APRES L'OBSERVATION)

SUJET 1 « LA RELATION ENTRE LA CLASSE, L'ECOLE, ET L'ENSEIGNEMENT »

« LA GENERALITE DE L'ECOLE, LA CLASSE ET LE TEMPS DE L'OBSERVATION »

A. « École »

Type de l'école :	L'école de FLE (français langue étrangère)
Nom :	Ch. Duquesne L.D.M (Langues du monde)
Localisation :	Villeurbanne
Classe et Surface	Une grande salle et deux petites salles Surface approximative entre 20 m ² et 30 m ²
Enseignant :	Quatre enseignants : une femme et trois hommes. Trois de nationalité française, un enseignant de nationalité algérienne. Pour respecter le principe d'observation et l'anonymat, on appelle les quatre enseignants comme « EA, EB, EC et ED ». EB est le directeur de cette école.
Étudiant :	62 étudiants : 27 filles et 35 garçons. Nationalité : Chinoise et Vietnamienne.
Autre :	Un secrétariat, une salle de photocopie et deux bureaux. Formation des enseignants de FLE Un cahier de communication pour quatre enseignants, pour échanger les informations.

B. « Classe »

Niveau :	Quatre niveaux : Débutant, Élémentaire, Intermédiaire, Avancé
Groupe :	Quatre groupes : selon les quatre niveaux. Le groupe « Avancé » est spécial, il prépare uniquement les trois tests principaux de langue française : DAP, DELF et DALF. ¹ Le DAP et le DELF sont les plus cotés.
Disposition de la salle :	Équipement pédagogique : tables, chaises, projecteur, tableau, téléviseur, magnétophone, magnétoscope, bibliothèque, livres de référence, etc.
Disposition de la place des étudiants	Des étudiants s'assoient librement en cercle et aucune place n'est attribuée.

C. « Temps de l'observation »

Temps	Groupes	Enseignants
Le 18 Novembre, toute la journée	Les quatre groupes	EA et EB
Le 21 Novembre, toute la journée	Les quatre groupes	EC et ED

¹ DAP : Demande d'admission préalable, DELF : Diplôme d'études en langue française, DALF : Diplôme approfondi de langue française.

« Processus de l'enseignement »

A. « Enseignant »

	Enseignant A	Enseignant B « directeur »	Enseignant C	Enseignant D
Organisation du cours	Cours intensif 2 h par séance	Cours intensif 2 h par séance	Cours intensif 3 h par séance le vendredi	Cours intensif 3 h par séance le vendredi
Contenu du cours :	Dérouler le cours autour d'extraits de presse récents : Vocabulaire ; Compréhension orale ; Pas de devoir.	Dérouler le cours par le contenu du cours précédent Cours : uniquement de l'expression orale Avec devoir : exposé préparé sur un sujet donné.	Très riche : « grammaire » « vocabulaire ». Compréhensions orale et écrite, se déroulent pendant le cours selon un dossier donné. Pas de devoir.	Plus précis : « lexique ». Compréhension écrite dominante. Le cours se déroule aussi selon un dossier donné. Pas de devoir non plus.
Rythme du cours :	Selon la préparation de l'enseignant et la compréhension de l'étudiant	Selon l'exposé des étudiants et leur compréhension	Totalement selon la compréhension de l'étudiant	Selon la préparation de l'enseignant et la compréhension de l'étudiant.
Performance d'enseignant : * Voix : * Explication : * Mobilisation	* Voix claire et bien projetée. * Explication claire et concise, avec des gestes ou des jeux des rôles. * Mobilise bien l'auditoire, donne la parole et des indices aux étudiants et évite le silence.	* Voix claire et bien projetée. La voyelle est plus estimée dans sa parole. * Explication émergée après l'exposé de l'étudiant, et dans le temps nécessaire. * Interdit d'utiliser le dictionnaire.	*Voix claire et lente. * Explication plus précise, entre dans le détail. * Élargit le vocabulaire par le préfixe et le suffixe. * Maîtrise bien la situation, mobilise l'étudiant par des dessins.	*Voix claire et sans liaison, mais avec un peu d'accent. * Explication est directe, et écrit plus au tableau Élargit le lexique par le synonyme, l'homonyme, et l'antonyme. *Mobilise moins
Méthode de l'enseignant :	Leadership démocratique–semi-directif. Bonne interaction entre l'enseignant et l'étudiant.	Leadership autoritaire, directif et le leadership démocratique et semi-directif	Leadership démocratique et semi-directif. Bonne interaction entre l'enseignant et l'étudiant.	Leadership démocratique et semi-directif. Mais un peu stéréotypé.
Caractéristique :	Attire l'intérêt de l'étudiant.	Aide l'étudiant à ouvrir sa pensée, et à la modifier.	Sérieux et très patient vis-à-vis des étudiants.	Bien structuré, et entre dans le sujet directement.

B. « Étudiant »

	Groupe 1 Débutant	Groupe 2 Elémentaire	Groupe 3 Intermédiaire	Groupe 4 Avancé
Quantité :	14	15	15	18
Programme : Grammaire : Vocabulaire :	Présent, Passé composé et Futur.	+ Imparfait, Conditionnel	+ Plus que parfait, et Subjonctif.	Selon les critères de test de DAP, DELF et DALF.
Expression orale, Expression écrite, Compréhension écrite : Compréhension orale	«Expression générale »	« Expression des idées et des sentiments »	« Lecture et expression écrite »	« Pratique de la fonction de la langue »
Présence des participants	78.5 %	73 %	70 %	100 %
Participation au cours	Actif et Passif	Passif	Actif	Actif
La discussion en Français:	Souvent, mais utilise de temps en temps le dictionnaire	Un peu, mais il utilise toujours le dictionnaire	Toujours, à l'aide du dictionnaire	Toujours, et sans dictionnaire
Performance de l'étudiant:	60 % des étudiants peuvent participer à toutes les activités du cours, et 50 % des étudiants posent des questions à l'enseignant.	Peu d'étudiants de ce groupe peuvent participer aux activités du cours, et personne ne pose de questions. C'est le silence pour l'oral.	La performance de l'étudiant est bonne, presque tout le monde peut participer à toutes les activités, surtout à l'oral.	La performance est bonne, mais moins en grammaire, dans ce groupe, mais la pratique est plus estimée ; ex : l'exposé, jeu de rôles, photo langage.
Accomplissement des devoirs de l'étudiant :	Pas de devoir à la maison	Pas de devoir à la maison	Avec devoir d'écrire : ex. la grammaire mixte et l'exposé	Avec devoir d'écrire : ex. la composition, et l'exposé de 15'
Autre :				

14. Utilisation de la méthode d'entretien

14.1. Entretien

[C'est] une méthode ou un outil direct utilisé pour interroger un individu isolé ou un groupe, afin de mieux connaître la personne interrogée et pour recueillir des données, découvrir la cause de ses comportements (Familiarisation, prise de contact avec des individus). Son utilisation est aussi pour recueillir des points de vue des acteurs impliqués données, et prélever des significations de notre travail de recherche (des données qualitatives). » Pour un entretien qui devait « révéler la logique de cette action, son principe de fonctionnement, dérouler le cours des choses, proposer les éléments contenus dans les phénomènes étudiés, leurs composantes et non pas leur contenant ni leur enveloppe, les rationalités propres aux acteurs, celles à partir desquelles ils se meuvent dans un espace social, et non les détermine à se mouvoir dans cet espace social¹ ;

14.1.1. Entretien semi-directif : choix pour cette recherche

Mise en place d'un canevas, d'un guide d'entretien.

Écoute active et interactive.

Parole du sujet libre et contrôlée.

Pour notre enquête, j'ai recours à l'enquête par entretien comme méthode de production de données. Parce que l'entretien permet de :

[...] construire un discours. Les discours recueillis par entretiens ne sont pas provoqués ni fabriqués par la question mais bien co-construit par le processus interlocutoire – le prolongement d'une expérience concrète ou imagination. »

Selon la théorie de cours, il existe 5 étapes dans le plan d'entretien. Mais dans ma recherche, je les ai simplifiées en les 4 suivantes :

14.1.2. Quatre étapes de l'entretien proposé

- **D'abord** (avant l'entretien), nous avons dû décider avec qui nous allions faire l'entretien ?

Compte tenu du sujet 3, il nous a paru utile d'avoir un entretien avec deux catégories de personnes : l'enseignant et l'apprenant, en tant que membres essentiels de l'école.

- **Par la suite** (début d'entretien), nous avons établi des questions précises, nous avons posé peu de questions ouvertes, afin que l'entretien se déroule au mieux et pour se focaliser sur l'essentiel. Nous avons donc rédigé des questions d'entretien (consultables en annexe 3). Les questions posées sont différentes selon la catégorie de personnes interrogée.

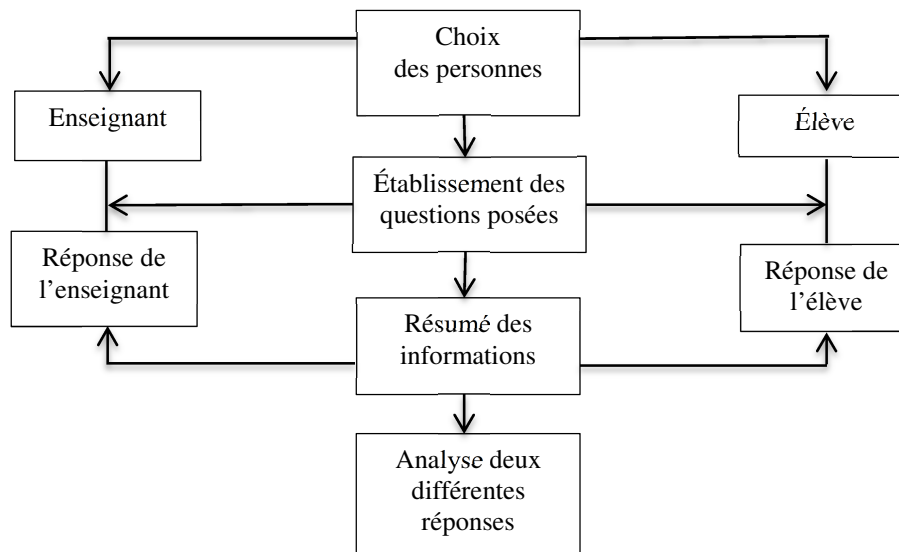
- **Après** (pendant l'entretien). Théoriquement, l'entretien doit durer au moins une heure, mais en réalité, avec deux enseignants (un français et une chinoise), ils ont duré 45 minutes

¹ Jean-Christophe Vilatte (2007), « L'entretien comme outil d'évaluation », Laboratoire Culture & communication, Université d'Avignon, Formation « Evaluation » 1-4 décembre 2007 à Lyon, http://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=48.

et une heure, respectivement. Cependant, l'un des entretiens avec un apprenant a duré 1h30. Cet entretien semi-directif nous a confirmé qu'une part des questions ouvertes permettait une expression plus libre.

- **Enfin** (après l'entretien), un traitement des données est nécessaire. Nous n'avons pas fait de retranscription, mais plutôt un résumé détaillé et une analyse de contenu.

Schéma de déroulement de mon entretien



14.1.3. Expérience de cette pratique d'entretien

1. Crainte du silence : il faut éviter l'émergence d'une situation de « silence ». (!)
2. La crainte de ne pas maîtriser la situation.
3. Tentation d'orienter les réponses de la personne « interviewée », dans le sens des hypothèses de sa propre recherche par peur qu'elles soient invalidées.
4. Faire attention aux phénomènes de transfert et de contre-transfert.
5. Éviter de réduire l'entretien au questionnaire. (!)

Christian DUQUESNE

Il est le directeur du centre de formation de FLE (Christian DUQUESNE-LDM) ; Ce centre comporte également une formation de formateurs de FLE.

Date :	Durée :	Lieu :	Situation de l'interviewé :
16 et 30 Mars 2004	2h en 2 fois	Salle 241 dans l'Université Lyon 3	M. Christian DUQUESNE Directeur du centre de formation de FLE ; dans ce centre, il y a aussi la formation des formateurs de FLE.

Question 1.

Dans le cours, vous avez dit que le processus d'enseignement d'une langue est un processus de transmission du temps à l'espace, pouvez-vous préciser ? Ex : que signifient le temps et l'espace ? Comment se déroule la transmission ?

Réponse

D'abord, j'ai dit que le processus d'enseignement d'une lecture est un processus de transmission du temps à l'espace, pas seulement d'une langue, bien sûr, l'enseignant d'une langue en fait une partie. En premier lieu, on doit savoir ce qu'est la lecture ! La lecture est un acte de quelqu'un qui est capable de lire des signes et ces signes sont inscrits sur un papier ou un livre ou bien sur une surface, donc dans un espace. Mais, que veulent dire ces signes ? Ces signes sont des produits de la pensée, dont quelque chose n'est pas inscrit dans l'espace. La pensée est une voie de quelque chose qui se situe dans le temps : je pense que j'ai un début à ma pensée, j'ai un milieu à ma pensée, j'ai une fin, j'ai une conclusion à ma pensée, dont ce processus là est inscrit dans le temps. Et la deuxième expression est la parole, la parole n'est pas inscrite dans l'espace. La parole est une durée qui a un début, une continuation et une fin. Le problème est qu'on ne peut pas fixer la parole, mais, si je veux écrire ce que je dis, je vais projeter sur un papier, les sons sont dans l'ordre du temps et ils vont prendre une place dans l'ordre de l'espace, ils sont donc transcrits.

Question 2.

Vous étiez enseignant à l'école et maintenant vous êtes le directeur du centre de formation de FLE. À votre avis, quelle est la différence entre la formation et l'enseignement ?

Réponse

Je suis devenu plus expérimenté année après année, en temps qu'enseignant et formateur. Alors, en France, on dit que l'enseignant est celui qui enseigne officiellement à l'école, au lycée et à l'université, et que le formateur travaille plus dans la formation continue des adultes. Mais, l'acte pédagogique est le même, c'est un acte d'enseignement. Maintenant, petit à petit, les expériences que j'ai acquises dans l'enseignement des adultes ou des jeunes m'ont amené à transmettre mes expériences, j'ai donc changé mes plans en devenant le directeur du centre de formation, mais il y a toujours un danger à être le directeur d'un centre de formation, c'est de perdre le contact avec la réalité des jeunes ou des moins jeunes qui demandent des enseignements. Donc, ma philosophie c'est que l'on ne peut pas être directeur d'un centre de formation ou d'enseignement, sans garder un contact réel et constant avec le terrain et la réalité, c'est pourquoi, je travaille sur les deux plans. Évidemment, je me sens obligé de transmettre à des plus jeunes comment je travaille, pourquoi, j'ai rencontré et choisi cette pédagogie avec des raisons très précises.

Au cours, on sait qu'il existe trois genres de formateurs : ex. le formateur de théorie, le formateur de terrain... Est-ce qu'il existe la même classification parmi des enseignants ? J'ai passé la première heure de mon enseignement classique et traditionnel avec des élèves, dans une classe, dans une école, je pensais que cela suffisait. Car, j'ai commencé à enseigner à 19 ans, à cette époque là, je n'avais pas d'expérience. Quand, j'avais 40 ans, je suis retourné à l'université pour apprendre de nouveau mais, je n'étais pas très satisfait de l'enseignement universitaire, parce que, l'enseignement dans l'université est très théorique. J'ai travaillé en entreprise, donc je vois des différences entre l'enseignement théorique et la réalité de la vie. Donc, j'étais obligé de travailler sur un autre plan, sur un plan de réalité, peut-être qu'il existe une différence entre l'enseignement et la formation (la formation des adultes) qui parle de la distance à la réalité rencontrée, qui parle des hommes au travail et /ou confrontés à la théorie, peut être que la théorie est idéale, mais il a y beaucoup de théories différentes ou idéales, c'est une grande question.

Question 3.

Dans l'école, vous enseignez ; au centre de la formation vous construisez des programmes d'acquisition/apprentissages et vous formez de futurs formateurs de FLE. Quels savoirs et quelles compétences faut-il avoir pour être formateur, et en particulier pour être un formateur de FLE ?

Réponse

Mon travail est « enseigner », mais enseigner à des étudiants et enseigner à des formateurs, ce n'est pas la même chose. D'abord, on parle de « enseigner à des formateurs » qui demande d'insister sur la prise de conscience des obligations de formateur. Quelles sont les obligations du formateur. Première chose : être capable le plus rapidement possible de savoir où se trouvent les problèmes des élèves. Deuxième chose : quelles sont des conditions les plus économiques pour résoudre les problèmes des élèves ? Troisième chose, c'est « cette compétence absolument nécessaire : un formateur a-t-il un niveau suffisant pour résoudre les questions que posent les élèves. Dans cette formation, mon travail, c'est que chaque formateur qui se forme soit capable de se maîtriser lui-même ; la question de la rapidité de savoir où la mise en question en question d'un élève, à propos de la connaissance psychologique, par exemple ; est-ce que la personne se protège, se cache ? Au contraire, est-ce qu'un élève est assez ouvert, timide ? Pour un formateur, il faut avoir une compétence psychologique pour aborder des étudiants ou des apprentissages. Ici, je dis des choses sur la professionnalisation, elle doit être capable aussi de mettre en rapport le travail, l'apprentissage de ce lui qui apprend de l'apprenti et aussi son avenir.

Le contenu qui est évident pour enseigner et, notamment dans le FLE, il est nécessaire d'améliorer sans cesse sa compétence en langue française. Je donne un exemple : quelle différence entre devant et avant ? Il y a beaucoup de français qui ne connaissent pas cette différence, y compris certains professeurs de français. Ils ne font pas suffisamment de l'attention, donc il faut être très précis sur les connaissances de la langue française que l'on doit sans cesse d'améliorer. Il est évident pour moi que ce n'est pas parce que j'ai eu un diplôme d'études supérieures en français, à l'université que je connais tous le français, ce n'est pas vrai. Je dois toujours améliorer mes connaissances de la langue française, la prononciation, l'organisation structurelle..., tous les formateurs, enseignants et professeurs doivent travailler cela ; s'améliorer dans tout ce que ils ont reçu. Dans tous les domaines, la compétence d'une personne progresse toujours ; le groupe, sa psychologie et le contenu professionnel.

Question 4.

Dans votre formation de formateur de FLE, quelle est votre motivation essentielle, quel est votre but final dans cette formation ? C'est-à-dire quels changements de vos apprentissages dans cette formation attendez-vous ?

Réponse

Pour moi, la grande question dans l'enseignement de la langue française en France, c'est que le système d'éducation et d'enseignement du français produit de plus en plus d'illettrés. C'est un grave problème, c'est-à-dire, qu'il n'y a pas d'adéquation entre l'objectif et la manière d'atteindre ce objectif. Ma 1ère motivation, c'est ce que je mets dans cette formation, je mets des apprentis formateurs en situation de comprendre pourquoi notre système a échoué. La 1ère constatation que je travaille en FLE, c'est que notre pays est un pays d'immigration et que même si nous sommes tous de nationalité française, beaucoup de nos jeunes sont d'origine étrangère.... et donc même s'ils vont avoir leurs enfants en France, certains enfants vont entendre une langue étrangère au départ de leur vie, ce qui veut dire qu'un enseignant et/ou un formateur de français et/ou de FLE doivent comprendre que enseigner à des étrangers, c'est d'abord avoir un outil différent pour enseigner le français (FLE) des outils traditionnels de l'école. Autre chose, je pense que la motivation et l'objectif, c'est de faire comprendre que la théorie aujourd'hui place l'élève au centre de l'apprentissage, mais que les outils sont très loin de pouvoir appliquer et renforcer cette théorie. La rencontre que je fais avec le Dr. Gattegno, c'est justement l'adéquation de cette théorie et que l'étudiant est le centre de l'apprentissage. L'étudiant est au cœur de la construction de son autonomie. Cela veut dire qu'il parle de l'outil qu'il rencontre dans la pédagogie Gattegno, il va pouvoir plus facilement devenir autonome dans la construction de ses savoirs, une autre adéquation que l'étudiant doit avoir, s'il est tout seul, par exemple, dans sa chambre d'étudiant, il doit pouvoir trouver les moyens de répondre à des questions et, pour cela, il a besoin de nouveaux enseignants et/ou formateurs. Comme il y a une nouvelle cuisine, il a besoin de nouveaux professeurs. Pour être un enseignant et/ou un formateur, il faut être capable de changer sa mentalité, changer de point de vue, être capable de travailler sur la distanciation, sur la prise de recul, pour observer ce qui n'est pas suffisamment fait dans enseignement traditionnel ou nous sommes coincés par le manque d'outils. Quelque fois, nous faisons très confiance au langage de l'enseignant et pas assez en la recherche, en l'esprit chercheur de l'apprenant. L'outil de cette pédagogie nouvelle proposée est dans ce sens là, donc c'est d'aider considérablement à progresser l'enseignement de FLE, mais, c'est aussi vrai pour des autres enseignements.

Question 5

Est-ce qu'un processus de formation est un processus de développement de la compétence et aussi un processus de la professionnalisation ?

Réponse

Je dis que la professionnalisation est première. Si je veux chercher la professionnalisation, je suis obligé d'avoir la compétence, c'est vraiment fondamental. De toute façon que je sois enseignant à l'université, que je sois enseignant au centre de quartier ou que je travaille dans un autre endroit institutionnel, je dois être professionnel. Parce que je suis professionnel, je dois développer ma compétence et la connaissance sur ce que je fais. Le processus de la professionnalisation est indispensable ; ce n'est pas un diplôme qui nous donne l'art d'enseigner, le diplôme ne suffit pas. Je crois qu'il y a beaucoup d'étudiants qui se lancent dans l'enseignement qui doivent réfléchir à ça. Le diplôme n'est pas un gage dans l'enseignement, pour cela, il faut comprendre et connaître le processus de la professionnalisation. Il faut avoir plus de savoir, plus de compétences dans le contenu, plus de connaissance pour gérer le groupe. C'est évident, un processus de la formation peut développer la compétence, mais le développement de la compétence n'est pas dans une formation, ce développement est dans la vie professionnelle, il faut savoir faire de l'auto formation.

Question 6

Quelles sont des différences entre l'enseignement du français aux étudiants français et l'enseignement du français aux étudiants étrangers ?

Réponse

D'abord, il faut considérer que les étrangers ne peuvent pas atteindre le niveau de français spécifique nécessaire à l'interprétation et pour entrer dans la littérature française ou bien dans une bonne écriture, s'il n'y pas une bonne base structurelle. Donc, dans un premier temps, je pense que le français langue étrangère nécessite à la base la maîtrise de la phonétique, et puis de la structure de la langue. C'est-à-dire, qu'il faut entrer dans le domaine de la grammaire appliquée au discours oral et au discours écrit.

L'objectif de l'enseignement le français aux étudiants français et l'enseignement du français aux étudiants étrangers n'est pas le même, l'objectif pour l'étudiant français oriente plutôt vers la communication et puis vers la maîtrise plus compliquée de l'écriture.

Pour l'enseignement, le français aux étudiants étrangers, la communication non verbale est une base, un bon enseignant de français est un homme de théâtre, c'est quelqu'un qui est capable de savoir comment utiliser son corps et d'exprimer et communiquer avec ses bras, avec ses déplacements et, ainsi faire comprendre des situations. Évidemment, toutes les situations ne sont pas accessibles, si on commence à bien donner le sens des phrases structurées par l'exemple vécu dans le corps, à ce moment-là, la compréhension est plus rapide à transmettre aux étudiants.

Question 7

Vous êtes directeur du centre de formation de FLE, selon vous, quels sont les critères de recrutement d'un enseignant de FLE ? Quelles qualités faut-il avoir pour être un enseignant de FLE ?

Réponse

Il existe normalement 3 critères pour recruter un enseignant dans mon centre de formation :

Premier critère : ce doit être quelqu'un qui a une facilité naturelle à s'exprimer avec son corps, c'est vraiment une personne qui est à l'aise dans la maîtrise de son corps et qui est capable de faire passer spontanément des images possibles pour bien faire comprendre des situations quand nous entrons dans la langue, dans la communication, notamment pour un étranger.

Second critère : c'est l'amour de la langue, c'est-à-dire, la langue est une chose qui doit se tenir dans le cœur et dans le corps, c'est quelque chose que l'on doit aimer et développer.

Troisième critère : c'est quelqu'un qui est rapidement synthétique. Parce que, s'il est trop analytique, on passe à côté de beaucoup de questions qui se posent aux étudiants étrangers pour maîtriser leur pensée en langue étrangère. Par exemple, je ne peux pas passer mon temps à décortiquer la langue en général et je dois très vite avoir ce rapport à la synthèse, à la concrétisation, à l'exportation et à l'expérimentation.

Un enseignant de FLE qui doit avoir envie d'entrer dans toutes les cultures des mondes qu'il rencontre grâce aux étudiants, par exemple, des comparaisons, des histoires, des exportations de ces richesses du monde. La transmission de la culture française pendant l'enseignement de FLE est une compétence fondamentale pour un enseignant de FLE.

Mme. Martine Poirson (cas particulier)

Elle était secrétaire, elle s'est inscrite dans cette formation pour devenir enseignante de FLE.

Date :	Durée :	Lieu :	Situation de l'interviewé :
4 Mars 2004	Environ une heure	Chez elle	Elle était secrétaire, elle s'est inscrite dans cette formation pour devenir la formatrice de FLE.

Question 1.

Vous étiez une secrétaire, quelle motivation vous a poussée à quitter votre travail et à vous inscrire dans cette formation pour devenir formatrice de FLE ?

Réponse

Les motivations qui m'ont poussée à quitter mon travail de secrétaire assistante et à devenir formatrice FLE sont multiples et liées à mon cursus professionnel.

À l'origine j'ai fait études de langues et de traduction (anglais et allemand), J'ai exercé le métier de secrétaire trilingue, et j'ai été secrétaire pendant plus 20 ans, surtout pour des raisons « alimentaires », mais ces postes m'offraient peu d'occasions de pratiquer les langues et depuis plusieurs années je préparais une reconversion professionnelle.

Je m'intéressais particulièrement aux sciences de l'éducation.

En 2002, j'ai eu la possibilité, par la formation permanente, de passer un diplôme de « Responsable en ingénierie de formation » au CESI¹ d'Écully. Cette formation, de niveau Maîtrise, m'a ouvert de nombreux horizons dans le domaine de la formation pour adultes.

D'autre part, ayant rencontré en 1978 le Dr Gattegno (Docteur en mathématiques, sciences de l'éducation, linguistique, et philosophie, conseiller de l'UNESCO sur les questions de l'alphabétisation), lors d'un de ses séjours à Lyon, je connaissais depuis plusieurs années sa pédagogie et j'ai toujours espéré exercer dans ce domaine.

C'est donc progressivement que j'ai mûri ce projet et j'ai pu décider de changer complètement de métier et de me former en pédagogie Gattegno pour être professeur de FLE.

¹ CESI : Enseignement supérieur et formation professionnelle.

Question 2.

Vous avez déjà eu certaines séances de cette formation, et en même temps vous suivez le stage avec M. Duquesne, à l'université Lyon 3 et vous travaillez avec les étudiants chinois comme formatrice. Jusqu'à maintenant, quels changements sentez-vous que cette formation vous apporte, et où se manifestent-ils dans votre travail à Lyon 3 ?

Réponse

J'étais Assistante de direction, je suis, maintenant, professeur de Français langue étrangère.

Quels changements se sont opérés pour moi depuis que j'ai changé de métier ?

Comme je l'ai dit ce changement professionnel a nécessité une préparation depuis plusieurs années. Maintenant que j'ai commencé à exercer je peux dire que le métier de professeur de FLE m'intéresse beaucoup ; il correspond beaucoup mieux à mes talents et à mes compétences qu'un travail de type administratif.

Comparaison des deux métiers

Assistante de direction	Professeur FLE
- requiert le sens de l'administration et de la gestion : rigueur, méthode et organisation de son travail et de celui des autres, - effacement et sens de l'abnégation	
Métier de service : - Peu gratifiant - Peu intéressant pour mon profil de personnalité	Métier enrichissant : - au plan des relations humaines, - de l'intelligence, - de la créativité, - de l'initiative, - du résultat tangible ...
- Fatigant et inintéressant	- Fatigant et très intéressant.

Question 3

Quel changement personnel s'est opéré par la pédagogie Gattegno ?

Réponse

Cette pédagogie opère des changements progressifs chez l'enseignant comme chez l'apprenant. En tant qu'apprenante et enseignante, je peux dire que j'ai commencé un changement qui n'en est qu'à son début dans les directions suivantes :

- développement du goût et de la capacité de recherche,
- j'ai appris à ne plus craindre la nouveauté,
- à ne plus craindre de faire des erreurs pour apprendre

- j'ai acquis de la confiance en mes capacités intellectuelles et d'apprentissage
- le respect des stratégies d'apprentissage de chacun
- J'ai développé la confiance en soi
- le plaisir d'apprendre
- Etc.

Question 3.

Pendant votre alternance, quels savoirs et quelles compétences pensez-vous qu'il faut avoir pour être formateur de FLE ? Est-ce que vous avez eu des difficultés pendant le cours ? Si oui, pouvez-vous préciser lesquelles ?

Réponse

a) Dans le cas d'une personne de langue maternelle française.

Je pense que la compétence linguistique du niveau Bac est nécessaire, et le niveau universitaire est souhaitable. Dans tous les cas, cette personne aura à redécouvrir la structure de sa langue, à approfondir la grammaire, l'étymologie, la prononciation, etc.

Elle devra surtout étudier par quelles prises de consciences progressives doit passer l'apprenant pour construire une cohérence et une bonne connaissance de la langue française.

b) Dans le cas d'une personne pour laquelle la langue française est la langue seconde, la troisième, ou plus. Je pense que cette personne doit savoir parler et écrire couramment : niveau universitaire dans son pays au minimum. Son atout résidera dans le fait qu'elle connaît les difficultés de l'apprenant et par quel chemin il sera utile de le faire passer.

Compétences pédagogique et en sciences de l'éducation

- Le formateur doit avoir une vision globale de tout ce que doit acquérir l'apprenant et du but qu'il poursuit. Il est avant tout au service de l'apprentissage de l'apprenant qui est aussi son allier dans sa recherche.
- Il découvrira les connaissances déjà existantes des étudiants et il les amènera aux prises de consciences nécessaires pour progresser.
- Il devra ainsi connaître les différents stades d'acquisition de cette langue et les avoir clairement à l'esprit, de manière à tisser des liens donnant une cohérence entre tous les aspects (prononciation, écriture, étymologie, grammaire, etc.)

- Dans un groupe, il verra les lacunes et les points forts qui peuvent servir à tous, et il les traitera en priorité. Il saura aussi remarquer les élèves qui « décrochent » et les faire travailler pendant que les autres s'intéressent à un autre aspect.

- Il saura développer un climat d'entraide et de liberté d'expression.

- Il pourra souvent prendre pour « sujet » de ses interventions l'expression existante des élèves, orale et écrite, afin de la corriger, l'enrichir, et surtout être en phase avec leurs préoccupations réelles et leurs besoins d'utiliser cette langue dans le monde qui les entoure.¹

- Aptitudes à s'adapter et créativité

Ce métier requiert une grande créativité car chaque situation est nouvelle, chaque groupe, chaque personne demandera une adaptation permanente. Il demande aussi des compétences en relation humaines : empathie, humour, exigence.

Le stress ne favorise pas l'apprentissage : il faudra donc éveiller, stimuler, intéresser, tout en « décoincant », les inquiétudes et les pressions que peuvent subir les étudiants.

Un climat d'empathie est nécessaire à tout apprentissage.

L'exigence d'un formateur prouve sa confiance dans les capacités de ses élèves.

Le formateur doit montrer une grande vigilance.

¹ Note : Les différentes prises de conscience nécessaires à l'apprentissage d'une langue ont fait l'objet de recherches approfondies depuis 50 ans, par le Dr. Gattegno et ses collaborateurs. Cette science vivante est en application dans de nombreux pays (Chine, Japon, États-Unis, Angleterre, France, Italie, Espagne, Australie etc.)